

ТАРТУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА «ПЕДАГОГ ДЕТСКИХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В
МНОГОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ»

Наталья Лукацевич

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Бакалаврская работа

Руководитель: Нелли Рандвер

НАРВА 2020

Kinnitus

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....Natalja Lukatsevitš

Allkiri

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
1.1 Понятие связной речи, её функции и формы	8
1.2. Особенности развития связной речи у детей 4-5 летнего возраста.....	13
1.3 Задачи и содержание обучения детей связной речи	19
1.4 Методы и приёмы развития связной речи детей	21
ВЫВОДЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЧАСТИ	26
ГЛАВА 2. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ	28
2.1. Метод ментальных карт.....	28
2.2. Тематический план деятельности с применением метода ментальных карт	34
2.3 Анализ проведенной деятельности.....	43
3. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	53
3.1 Цель и задачи исследования.....	53
3.2 Описание методов исследования	54
3.3 Выборка исследования	57
3.4 Описание процедуры исследования	57
3.5 Математическо-статистический анализ данных	58
3.6 Мнение эксперта	59
3.7 Анализ мнения эксперта.....	61
3.8 Анализ данных полученных в ходе диагностики	62
ВЫВОДЫ ПО ЧАСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
RESÜMEE.....	78
ЛИТЕРАТУРА.....	79
ПРИЛОЖЕНИЯ	85

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, речь служит орудием формирования мысли, средством выражения мысли, орудием коммуникации и воздействия на других людей. Исходя из этого, важной составляющей дошкольного периода является познавательно-речевое развитие ребенка. Овладение средствами общения и взаимодействия с окружающими, развитие всех компонентов устной речи - одно из главных интегративных качеств ребенка к концу дошкольного возраста (Karler 2003).

Исходя из данных, которые указаны в магистерской работе (Raide 2019) около 15-30% детей не могут достичь к своему возрасту предполагаемого уровня развития речи, что означает, что развитие речи остается в значительной степени ниже так называемого «среднего». Падрик М., Халлап М. утверждают, что только треть детей 5-6 лет могут рассказать таким образом, чтобы слушатель мог получить полную картину события. По результатам наблюдений выявлены следующие недостатки: связные высказывания короткие, отличаются непоследовательностью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста; состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой; уровень информативности высказывания очень низкий (Hallap, Padrik 2008).

В последнее время учителя, родители и логопеды указывают на то, что уровень развития речи детей снизился. Различные исследования показывают, что детям в школе не хватает навыков для формирования связной речи. Хотя языковая подготовка детей из детского сада хорошая, особенно звуковая культура, навыки чтения, но есть серьезные недостатки в навыках рассказывания как по картинкам, так и по серии картинок. Исследования также показали, что пересказ рассказов, наблюдение и запоминание содержания являются наиболее трудными (Laane: 2004; Kikas, Häidkind :2003)

В своих докторских диссертациях К. Нугин (2007) пришел к выводу, что детям предлагается больше деятельности для ручного труда, чем для самовыражения. Поэтому детям следует создавать такие условия, где у них будет больше возможностей для рассказывания, обсуждения и пересказывания (Nugin 2007).

Развитие связной речи в дошкольных учреждениях важно для подготовки детей к школе, потому что обучение в школе в значительной степени основано на связной речи - понимании текстов, понимании устных инструкций учителя и выражении

собственных знаний. Хорошо развитые навыки связной речи, помогают задавать и отвечать на вопросы, объяснять, описывать, обсуждать, оценивать, выражать эмоции, фантазировать, вести переговоры, планировать, рассуждать, рассказывать и слушать истории (Browne 2001: 7).

Для формирования и развития связной речи, важно создавать такую модель деятельности, где применяется целенаправленная работа для развития навыков связной речи с опорой на интересы и возможности детей, учитывая особенности развития речи детей определенного возраста (Hallap, Padrik 2008).

Актуальность данной работы заключается в том, что одним из актуальных вопросов современного времени является развитие связной речи детей, которая является залогом успешного обучения в школе. Согласно государственной учебной программе для дошкольных учреждений, ребенок 6–7 лет должен уметь рассказывать по картинке, на основе услышанного текста или своего опыта, передавать основное содержание и важные детали, делиться своими чувствами. Исходя из этого, для успешного формирования навыков связной речи необходимо уже в младшем возрасте создавать условия для развития связной речи детей, так как развитие связной речи это длительный и трудоёмкий процесс, который требует специального речевого воспитания (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2011). В возрасте четырёх-пяти лет происходит становление монологической речи и этот период можно считать наиболее благоприятным и важным для формирования связной речи.

Одним из эффективных способов решения этой проблемы, является использование в деятельности для развития речи дошкольников, применение метода ментальных карт (Акименко 2012). Метод ментальных карт основывается на наглядно-образном мышлении ребенка, который является основным в дошкольном периоде. Данный метод обеспечивает высокую познавательную активность детей и способствует взаимодействию детей как со взрослыми, так и со сверстниками, что в свою очередь способствует развитию связной речи детей. Все эти условия, которые включает в себя ментальная карта, позволяют учителю в разделе «Язык и речь» решать речевые задачи для формирования навыков связной речи. Метод ментальных карт учитывает факторы, которые облегчают процесс становления связной речи – наглядность, создание плана высказывания, вариативность использования.

Цель бакалаврской работы: исследовать эффективность применения метода ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет в условиях детского дошкольного учреждения через эксперимент и сравнить полученные данные с контрольной группой.

Гипотеза исследования: при применении метода ментальных карт уровень связной речи детей 4-5 лет экспериментальной группы выше, в сравнении детей 4-5 лет контрольной группы, где данный метод не применялся.

Задачи бакалаврской работы:

1. Проанализировать научную педагогическую, психологическую и методическую литературу по вопросам развития связной речи детей 4-5 лет.
2. Дать теоретический обзор по теме работы.
3. Изучить метод ментальных карт и описать его.
4. Создать календарно-тематическое планирование по развитию связной речи детей 4-5 лет с использованием метода ментальных карт.
5. Получить в ходе интервью экспертную оценку о методе ментальных карт и проанализировать её.
6. Провести исследование по выявлению уровня развития умения описывать предмет, составлять рассказ по сюжетным картинкам, пересказ сказки.
7. Провести сопоставительный анализ данных с гипотезой.
8. Выявить результативность применения метода ментальных карт на развитие связной речи.

Методы, используемые в работе: анализ научной педагогической, психологической и методической литературы, сравнение, синтез, классификация и обобщение.

Данная бакалаврская работа состоит из введения, теоретической части, части эмпирического исследования, заключения, резюме, списка используемой литературы и приложений.

В теоретической части работы рассматриваются основы формирования связной речи детей, особенности развития связной речи детей 4-5 лет, задачи и содержание развития связной речи детей 4-5 лет, методы и приемы для развития связной речи. В заключении делаются выводы на основе теоретического материала.

Во второй главе предлагается поэтапная работа с применением метода ментальных карт. Данная часть включает в себя описание системы работы с применением метода ментальных карт, календарно-тематическое планирование работы на четыре месяца, мнение эксперта по применению метода ментальных карт для развития связной речи, анализ проведенной работы и методические рекомендации педагогам по использованию данного метода.

В эмпирической части работы описываются цель, задачи, гипотеза, объект и предмет исследования, методы исследования и выборка. Проводится анализ полученных данных и на их основе делаются выводы. В заключении делаются выводы на основе проведенного эмпирического исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

1.1 Понятие связной речи, её функции и формы

Речь не является врожденной функцией и усваивается каждым человеком индивидуально, на основе подражания речи окружающих и развивается по мере формирования мозга человека (Лебедева 2011, Выготский 1986). Речь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом, она является первой элементарной формой знания. Через посредство языка общественное познание формирует мышление ребенка и определяет, таким образом, структуру его сознания. Сама формулировка мысли в слове приводит к тому, что ребенок в результате лучше понимает, чем понимал до словесной формулировки. Речь, таким образом, не только сообщает уже готовую мысль, она включается в процесс формирования мышления (Рубинштейн 2000:43, Пиаже 1999: 37).

Многие авторы, которые занимались исследованиями речи, рассматривают характеристику связной речи и ее особенности развития с разных сторон: Е.И. Тихеева (1981), А.М. Бородич (1981)– с педагогической, С.Л. Рубинштейн (1973), Л.С. Выготский (1986), Д.Б. Эльконин (1989) – с психологической, А.А. Леонтьев (1979), Т.В. Ахутина (1989) – с психолингвистической, В.П. Глухов (2002), Т.А. Ткаченко (2008), В.К. Воробьева (2009) – с логопедической. Это связано с тем, что связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности.

А.М.Бородич считает, что развитие связной речи детей – одна из главных задач обучения в дошкольном учреждении. Формирование связной речи, изменение её функций является следствием усложняющейся деятельности ребёнка и зависит от содержания, условий, форм общения ребёнка с окружающими (Бородич 1981: 44).

Связная речь – это смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. По мнению С.Л. Рубинштейна связность-это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя и читателя» (Рубинштейн 1973). Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

(Рубинштейн 2000: 68). Связанная речь характеризуется содержанием и однородностью формы. Связная речь отражает логическое мышление - умение интерпретировать воспринимаемое и выражать его слушателю понятно (Виноградова, Ушакова 1979: 114). К. Карлеп называет связную речь текстом, в котором предложения по существу переплетаются, образуя единое целое. В связной речи мысль разветвляется в пределах конкретной темы и новая, дополняющая тема, содержательно связана с существующей темой. Целостность текста, однако, зависит от воспринимающего, так как текст может показаться не всем целым (Карлеп 1998: 41).

По мнению Н.П. Ерастова связная речь характеризуется наличием четырех основных групп связей:

- Логических- отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
- Функционально-стилевых-отнесенность речи к партнерам общения;
- Психологических-отнесенность речи к сферам общения;
- Грамматических-отнесенность речи к структуре языка (Ерастов 1969: 4).

Для связной речи характерны:

- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);
- логичность (понятность для окружающих);
- правильность, чистота, богатство (разнообразие) (Стародубова 2006: 49).

Основная функция связной речи-это коммуникативная функция. Эта функция осуществляется в двух формах- диалоге и монологе. М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что понятие «связная речь» включает в себя как диалогическую, так и монологическую формы речи. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования (Алексеева, Яшина 1997: 246).

О.С. Ушакова (2008), В.П. Глухов (2002) считают, что диалогическая речь (диалог) – это форма речи, которая состоит из обмена высказываниями-репликами, она формируется первой в процессе развития и носит ярко выраженную социальную направленность. При этом особую роль играет мимика, жесты, интонация, которые могут изменять значение слова. О.С. Ушакова выделяла, что в развитии связной речи понятия «диалогическая» и «монологическая» являются центральными. (Ушакова 2008:17, Глухов 2002: 183). Диалогическая речь рассматривается многими учеными как

первичная естественная форма языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями. Умение устно выражать свои мысли формируется у ребёнка в процессе ежедневной деятельности, где необходимо общение. Формирование связной речи начинается в диалоге (Kivi, Sarapu 2005: 248).

Существенными признаками диалога, определяющими его грамматический строй, являются знание ситуации, общей темы, а также возможное представление об общем содержании беседы, использование невербальных компонентов общения. Для развития связной речи дошкольников важно учитывать тот факт, что именно мимика и жесты иногда играют роль реплики в диалоге, заменяя словесное выражение (Лебедева 2011: 92). Д.Б. Эльконин выделял: «На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка». Он отмечал, что «в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения» (Эльконин 1989:34).

М.М Алексеева, В.И. Яшина выделяют следующие характеристики диалога:

- разговорная лексика и фразеология;
- краткость, недоговоренность, обрывистость;
- простые и сложные бессоюзные предложения;
- кратковременное предварительное обдумывание (Алексеева, Яшина 1997: 211).

Связность диалога обеспечивается двумя участниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора. Речевые клише облегчают ведение диалога (Zigeler jt 2005: 118–119; Karlep 2003). Ушакова пишет о том, что диалогическая форма речи состоит из обмена высказываниями, для которых характерен вопрос, ответ, добавления, пояснения, возражения, реплики. Особую роль в этом играют мимика, жесты, интонация, которые могут изменять значения слова. Диалог характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих на одну тему, связанную с какой-либо ситуацией. В диалоге отражены все разновидности побудительных (просьба, требование), повествовательных (сообщение, утверждение), вопросительных (вопрос) предложений с минимальной синтаксической сложностью, используются частицы и междометия, которые усиливаются жестами, мимикой, интонацией

(Ушакова 2002: 17). Гризик, Тимощук подчеркивают, что в процессе диалога ребёнок учится следить за логикой своего повествования несмотря на то, что, диалогу не свойственны сложные предложения, а в репликах можно услышать сокращения, разнообразные отклонения от норм, употребление разговорных (просторечных) слов. Таким образом в диалоге зарождается монолог (Гризик, Тимощук 2005: 11).

У детей младшего возраста диалог предшествует монологу, но именно диалог имеет первостепенную социальную значимость для ребенка. По мнению Парке умение монологической речи формируется крайне поздно. Многие исследователи выделяют первичную роль диалога в монологической речи. Самое важное- понять, какое значение имеет правильное обучение диалогической речи в раннем возрасте, так как именно тогда происходит зарождение и развитие монологической речи (Ушакова 2008: 21, Parke 2000: 103). Д.Б.Эльконин указывает что, монологическая речь требует от говорящего умения чётко, связно, последовательно излагать свои мысли. Монолог служит для целенаправленной передачи информации, произносится одним человеком, в то время как слушатели воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют. При этом говорящий должен следить не только за своей речью, но и за тем, как усваивается информация слушателями (Эльконин 1989: 560)

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Контекстная речь понятна вне зависимости от той ситуации, когда имеет место данный речевой акт. Такая речь появляется у ребёнка, когда он должен описать ситуацию, не происходящую на глазах у слушающего. Это может быть пересказ прочитанной ребёнком сказки или рассказ из личного опыта. Ситуативная связная речь связана с конкретной ситуацией, без учёта которой непонятна (Фрумкина 2003: 320). Большинство случаев ситуативная речь имеет характер диалога, а контекстная речь – характер монолога. Но, как подчеркивает Эльконин Д.Б, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической, поскольку и монологическая речь может иметь ситуативный характер (Эльконин 1989: 321)

Ряд авторов, Выготский (2004), Гальперин (1985) выделяют такие специфические свойства связной монологической речи как:

- односторонний характер высказывания;
- произвольность, развёрнутость;
- логическая последовательность;

- обусловленность содержания ориентацией на слушателя;
- ограниченное употребление невербальных средств общения (Выготский 2004: 512, Гальперин 1985: 48).

Языковое развитие детей начинается с рождения ребенка, когда они начинают вступать в контакт со взрослыми. Развитие навыков рассказывания у детей начинается уже с 3-4 лет, когда дети начинают рассказывать в основном о своем опыте (Stadler & Ward, 2005).

Согласно теории Леонтьева А.А., выделяются следующие уровни порождения речевого высказывания:

- Первый уровень – мотивационно-побудительный уровень – формируется мотив, замысел;
- Второй уровень – осуществление внутреннего программирования речевого высказывания (происходит грамматическое структурирование, выбор языковых единиц);
- Третий уровень- моторная реализация внутренней программы высказывания (собственно говорение) (Леонтьев 1974: 169).

По мнению Ладыженской устная монологическая речь имеет и мотив высказывания, и общий замысел. При этом и мотив, и замысел обладают достаточной прочностью и оказывают воздействие на протекание всего развернутого монологического высказывания, состоящего из нескольких смысловых групп, связанных между собой в целостную структуру (Ладыженская 1991: 198).

Ученые, которые исследуют грамматическую структуру монологической речи, отмечают, что между монологом и диалогом существует ряд иных форм общения. Так, диалог может стать обменом монологами, т.е. приобрести характер «монологического диалога» (Лямина 2000: 93).

Исходя из выше сказанного, отметим, что изучение проблемы развития связной речи находится в центре внимания разных специалистов: психологов, лингвистов, психолингвистов, педагогов. Это связано с тем, что связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамотностью.

1.2. Особенности развития связной речи у детей 4-5 летнего возраста

Развитие устной речи ребенка имеет решающее значение во время дошкольного образования, потому что его качество может влиять на успеваемость в школе (Leiwo 1993). Говорение и познавательная деятельность происходят с помощью языка. Для ясного самовыражения ребенок должен знать слова и фразы и целенаправленно их использовать (Karlep 2003; Leiwo 1993).

В ходе своего развития речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развитие речи идёт в нескольких направлениях: совершенствуется её практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления (Батура 2012: 3). Д.Б. Эльконин отмечает значение речи ребёнка для налаживания сотрудничества со взрослым. Необходимо вызвать активность ребенка, иначе речь ребёнка будет отставать в своём развитии именно на стадии ситуативной речи. Переход от ситуативной речи к контекстной происходит к 4—5 годам. Переход к контекстной (связной) речи стоит в тесной связи с овладением словарным составом и грамматическим строем языка. В связи с развитием самостоятельной практической деятельности у ребёнка возникает потребность в формулировании собственного замысла, в констатации затруднений, в рассуждении по поводу способов выполнения действий (Эльконин 1989: 261).

Такие исследователи как А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, М.И. Попова подчеркивают, что отдельные элементы монологической речи появляются у ребенка уже к 2-3 годам. Появление контекстной речи детей младшего возраста зависит от задач и условий общения, содержания речи, как и от индивидуальных особенностей ребёнка. В тоже время развитие индивидуальных особенностей перекликается с коммуникативной деятельностью ребёнка (Ушакова 2008: 103).

По высказыванию Ф.А. Сохина связная речь вбирает в себя все достижения родного языка, в освоении звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Данное положение нашло свое отражение в различных исследованиях, где подчеркивается связь того или иного раздела с развитием связной речи. Дети 4 лет начинают понимать и активно использовать в собственной речи прилагательные, наречия, появляются придаточные предложения. В рассказах дети в большинстве случаев копируют образец взрослого, они еще не могут самостоятельно отличить

существенные детали в рассказе от второстепенных. Е.М.Струнина, А.А.Смага, А.И. Лаврентьева, Л.А. Колунова отмечают, что запас слов, работа над смысловой стороной слова, помогает выражать мысль наиболее точно, образно, полно (Стародубова 2006: 50).

В возрасте 4-5 лет ребенок достаточно самостоятелен и серьезно относится к своей речи. В данный период у ребенка довольно хорошо сложен голосовой аппарат, и он может самостоятельно контролировать интонационную выразительность речи – громкость, темп (Савво 2009). Речь обретает произвольный вид и формируется фонематическое восприятие. В этом возрасте дети наблюдают за речью своих сверстников и умеют уже исправлять чужие речевые ошибки. Дети могут испытывать трудности в произношении некоторых звуков (Стародубова 2007: 167, Савво 2009: 16).

На формирование диалогической речи оказывает влияние развитие мышления, памяти, внимания, объем словаря и грамматического строя детей 4-5 лет. Звуковая сторона речи ребенка полностью формируется к четырем-пяти годам жизни. В возрасте четырех лет у детей происходит усложнение фразовой речи, предложения включают в себя 5-6 слов, дети в речи используют предлоги, союзы, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. Ребенок к пяти годам постепенно переходит от отдельных высказываний к более логичному и достаточно полному изложению (Цейтлин 2000). По словам Карлеп (1998), одной из предпосылок развития связной речи является развитие памяти и внутренней речи, которая обычно начинает формироваться у детей к 4-5 годам (Цейнтлин 2000: 67, Карлеп 1998: 172).

Пятый год жизни - период наивысшей речевой активности. Дети легко подхватывают начатый разговор, спешат высказаться, перебивают друг друга, достаточно часто сопровождают речью собственные действия. Из книг, телепередач, рассказов взрослых дети получают некоторые сведения о предметах, явлениях, событиях, не имевших места в их собственном опыте (Гербова 2005). По словам Е.И. Тихеевой к пяти годам у детей формируются элементарные формы монологической речи: описание, рассказ и пересказ. Пересказ художественного произведения более близок для ребенка, так как он может ориентироваться на уже готовый образец, который вызывает у него эмоции, заставляет сопереживать героям и тем самым мотивирует ребенка запомнить и пересказать услышанный текст (Гербова 2005: 34; Ушакова 2008: 105).

Значительное развитие в рассказывании можно наблюдать с четвертого года жизни, который продолжается в школьном возрасте (Karlep 2003; Kirsipuu, Soodla & Pajusalu 2012). Исследование, проведенное Umek, Kranjc и Feconja (2002), показало, что 4 лет - ребенок составляет рассказы, в которых еще отсутствует прочная структура или эта структура очень простая. Причиной этого является отсутствие умения ставить себя на позицию слушателя (Tulviste 2008).

В благоприятных условиях воспитания и обучения дети 4 лет с нормальным развитием усваивают звуковую систему языка, куда входит правильное звукопроизношение, развитие интонационной выразительности речи. В 4 года дети начинают расширять свои контакты с окружающими людьми при помощи речи. Дети свободно общаются со знакомыми взрослыми и умеют выражают свои мысли с помощью нескольких предложений (Mäesaar 2010). В этот период у детей преобладает познавательный процесс, они активно задают вопросы взрослым (Hallap, Padrik 2008). Галигузова также подчёркивает, дети в возрасте 4 лет повторяют все, что слышат, им нравится воспроизводить сложные речевые конструкции и незнакомые слова, часто даже не понимая их смысла. В этом возрасте стремительно развиваются все стороны речи ребёнка. Речь включена практически во все аспекты жизнедеятельности ребенка (Галигузова 2007; Mäesaar 2010: 42; Hallap, Padrik 2008: 21).

Исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.К. Маркова показали, что формирование связной речи, построение достаточно полных и логических высказываний у детей возможно, при становлении регулирующей, планирующей функций речи, достаточного объёма активного словарного запаса и сформированного грамматического строя речи. Карлеп также выделяет, что с увеличением объёма словаря у детей развивается умение составлять рассказы. Пятый год у детей активный период создания слова, что означает, что они умеют выводить новые слова по аналогии (Стародубова 2006: 53, Карлеп 2003: 45).

Согласно Халлап и Падрик к пяти годам дети могут рассказать слушателю о прошлых событиях и явлениях. Ожидается, что 5-летний ребенок умеет составлять рассказы из 3-5 предложений. Развивающийся в соответствии с возрастом 5-летний ребенок уже составляет структурированные рассказы, где есть введение, начало события, следствие и реакция (Hallap, Padrik 2009). Одним из важных аспектов рассказывания является их связность (Leinonen, Letts & Smith 2000). Это означает, что предложения в

повествовании связаны с темой, а история передается в порядке ее развития. Начинают с введения, за которым следует развитие нарративных навыков, событий по мере их свершения, и рассказ заканчивается заключением. Использование разных связующих слов делает рассказ целостным и облегчает слушателю понимание мыслей рассказчика. Согласно исследованию (Teiter 2010), связность рассказов детей пятилетнего возраста все еще находится в стадии развития. В течение этого периода для связывания предложений наиболее часто используются связующие слова и/а, также, затем, тогда (Teiter 2010). В свою очередь Шадрина Л.Г., Фомина Е.П. говорят о том, что дети 4-5 летнего возраста активно вступают в разговор, участвуют в коллективной беседе, могут пересказывать сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Но в тоже время их связная речь не совершенна. Им сложно формулировать вопросы, дополнять и поправлять собеседников. Их рассказы копируют образец взрослого, не всегда логичны, предложения внутри связаны часто лишь формально (словами ещё, потом) (Шадрина Л., Фомина Е. 2012 : 252).

Опираясь на модель развития умения рассказывания дошкольников Эпплби, Стейна и Гленна, Стадлер и Вард (2005) составили свою модель развития навыков рассказывания детей 3-5 лет. Ниже приведен обзор уровней развития нарративных навыков:

- 1) маркировка (labeling) – называются предметы и персонажи;
- 2) составление списка (listing) – в дополнение к вышесказанному упоминаются свойства и виды деятельности, если они не связаны друг с другом во времени;
- 3) связывание (connecting) – есть центральная тема и деятельность, связанная с персонажами или событиями, но нет временной последовательности;
- 4) последовательность (sequencing) – рассказ имеет временную последовательность и изложены причинно-следственные связи;
- 5) рассказывание (narrating) – присутствуют все предыдущие части и исходная информация, рассказ связан логически (Stadler M. A.; Ward G. C. 2005).

Исследования многих педагогов В.В. Гербова, Н.Ф. Виноградова, О.С. Ушакова, А.А.Зрожевская, Л.Г. Шадрина, Т.И. Гризик позволили выделить характерные особенности при составлении описательных рассказов:

- ✓ Многие высказывания детей непоследовательны, отсутствует определённый порядок описания признаков;
- ✓ Детям сложно начать и закончить описание;
- ✓ Большинство высказываний не имеют завершающего предложения;
- ✓ Дети могут составить рассказ, не назвав объект;
- ✓ В рассказах детей преобладают простые предложения, с однородными членами;
- ✓ Объём детских описаний 4 лет состоит из 17 слов и 5 предложений (Стародубова 2006: 72).

По мнению Карлеп это связано с тем, что дети 4-5 лет не умеют рассматривать то, о чем говорят, и выделять характерные части и детали, из которых складывается общая картина, не умеют вычленять существенные признаки (Karlep 1998). К 4-5 годам у ребенка возрастает мыслительная и речевая активность, совершенствуются речевые навыки, в связи с этим несколько расширяется объем связных высказываний, увеличивается самостоятельность в построении сообщений. Все это дает возможность готовить детей к составлению небольших связных описательных рассказов (Hallap, Padrik 2008).

Трауман (2006) в своем исследовании отмечает также важность пересказа в развитии навыков рассказывания. Халлап и Падрик (2008) также указывают на, что при пересказе сказки важно следить за тем, чтобы дети в возрасте четырёх-пяти лет умели передавать события историй в правильном порядке. Этому может способствовать чтение художественной литературы и пересказ, где ребёнок не только переживает эмоции, которые вызваны чтением произведения, но и стремится выразить с помощью слов и интонации своё отношение к прочитанному (Traumann 2006, Hallap & Padrik 2008).

Дети четвертого- пятого года жизни только начинают накапливать опыт восприятия текста для последующего его воспроизведения, поэтому на качестве их пересказа непосредственно отражается степень осмысления и эмоционально-эстетического освоения литературного материала, его содержания и формы. Такие условия выполнения задания требуют от ребенка несколько усложненной мыслительно-речевой деятельности, в связи с чем процесс овладения художественным материалом проходит интенсивнее. Таким образом, упражняясь в пересказе знакомых сказок и рассказов, ребёнком накапливается первоначальный опыт воспроизведения литературных

текстов. В дальнейшем детям становится доступен пересказ произведений, впервые прочитанных на занятии (Стародубова 2006: 111). Ребёнку 4-5 лет важно передать в речи содержание, чтобы его точно понял собеседник. Выделяется особая речевая деятельность в виде составления, пересказа рассказов и сказок. Такая речевая деятельность имеет свои мотивы и цели и развивается только в процессе специально организованного обучения, где взрослый предъявляет к речи ребёнка определённые требования (самостоятельно и выразительно передать содержание, отвечать на вопросы и пр.) и учит ребёнка, как их следует выполнять. Речь превращается в умственную интеллектуальную деятельность (Стародубова 2006: 111, Урунтаева 2001 :98).

Исходя из данных, предложенных в сборнике Rajaleidja «Развитие речи ребенка 4-5 лет» мы видим, что ребенок 4-5 лет активный собеседник. Он хорошо понимает повседневную речь, много спрашивает об окружающем его и участвует в беседе, способен слушать также и собеседника.

- Комментирует свою деятельность и деятельность своих спутников, рассказывает о ранее произошедших в его жизни событиях.
- В состоянии слушать зачитываемый рассказик в течение 5-10 минут.
- Выражает все более точно и сложными выражениями. У ребенка достаточно богатый словарный запас, чтобы говорить о вещах и действиях.
- Понимает и правильно использует послелоги (на, между, перед...), сравнительные степени (большой, больше, самый большой).
- Меняет слова в соответствии с предложением или высказыванием и понимает разницу сказанного (медведь ест / вчера медведи ели, берем ложкой из миски / кладем ложку в миску).
- Называет целое и его части (блузка: воротник, рукав, пола).
- Использует антонимы (длинный и короткий, новый и старый, молодой и старый).
- Использует слова, которые выражают время (вечером, вчера, завтра).
- Умеет обобщать и использует для этого правильные слова (ворона, воробей, синица = птица).

- Формирует предложения, используя союзы – и, а затем, потому что.
- Коротко рассказывает, что видит на картинке.
- Интересуется книгами и рассказами, а также чтением и писанием.
- Знает первые буквы своего имени и еще некоторые буквы.

Пятилетний ребенок правильно произносит все звуки родного языка. (Rajaleidja 2019)

В последнее время большое внимание уделяется нарративным навыкам детей дошкольного возраста как в нашей стране, так и во всем мире. Причиной этого является необходимость различать детей с соответствующим возрасту развитием и детей с нарушениями речи, а также необходимость целенаправленной поддержки нарративных навыков у детей. Нарративные навыки растут с ребенком, становясь более последовательными и однородными (Hallap & Traumann 2011).

Педагоги, занимающиеся развитием речи детей, должны знать и понимать сущность развития связной речи детей, возрастные особенности детей 4-5 лет. Педагогам важно осознавать роль речевого развития на формирование личности ребёнка. Все перечисленные условия необходимо учитывать учителям, чтобы обучение связной речи имело осознанный характер и позволяло определять задачи и содержание обучения.

1.3 Задачи и содержание обучения детей связной речи

Исходя из государственной программы дошкольного учреждения считается важным поддерживать развитие речи во всех видах деятельности (игра, действия руками, движение, музыкальная деятельность, повседневные действия). Для ребенка создается такая языковая среда, в которой он слышит речь других, для ребенка необходимо, чтобы он сам мог говорить и высказывать свои мысли, ребенок учится говорить в реальных ситуациях общения, взаимодействуя вместе со взрослыми (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2011).

Целью учебно-воспитательной деятельности в направлении «Язык и речь» является:

- Ребёнок справляется с повседневным общением;

- Ребёнок пользуется в речи правильным произношением, подходящими грамматическими формами и разнообразными конструкциями предложений;

Содержание направления «Язык и речь»:

- использование языка: произношение, словарный запас, грамматика;
- общение, рассказывание и слушание (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2011).

В дошкольном возрасте наиболее важным показателем уровня развития ребенка является уровень развития связной речи, который предсказывает все его будущее развитие (Kikas 2008). Развитие устной речи важно как в общении, так и в академическом, социальном и эмоциональном развитии; его развитие поддерживает развитие письменной речи, а также навыки чтения, письма и правописания (Traumann 2006, Kikas: 2008).

Учебная программа детского сада включает в себя обучение диалогической и монологической речи. Основной целью развития речи является развитие у ребенка коммуникативных навыков (Puidet 2008; Laane 2008). Эта цель проходит через все учебно-воспитательные разделы (Hallap, Padrik 2008). Кроме того, ребенок должен иметь достаточный словарный запас, чтобы уметь общаться и самостоятельно создавать слова, если это необходимо. Также ребенок должен уметь рассказывать по картинке, тексту, который он услышал или из своего собственного опыта и передавать основное содержание и наиболее важные детали (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2011; Karu, Laane 2008; Hallap, Padrik 2008). Карлеп говорит о том, что у детей пяти лет возрастает познавательная роль речи, что означает желание говорить о приятных переживаниях и достижениях (Karlep 2003). Необходимо следить за тем, что и когда преподавать, поэтому речевое развитие детей не должно ограничиваться только в речевой деятельности «Язык и Речь», а развивать речь ребенка во всех повседневных делах (Hallap, Padrik 2008).

Халлап, Падрик приводят положения, которые необходимо соблюдать для того, чтобы общение с ребенком было бы для него развивающим. Чем больше у детей представлений, знаний, опыта о различных явлениях, тем больше надо с ним об этом разговаривать. Необходимо расширять кругозор, проводить различную деятельность, чтобы разнообразить знания детей об окружающем. С детьми надо говорить о предметах и явлениях, которые ему интересны, позволяя детям комментировать свою

деятельность. Создавать такие ситуации, где у детей была бы возможность общаться, говорить, спрашивать. Взрослый должен быть активным слушателем, слушать, что ребенок говорит, давать время для того, чтобы ребенок мог выразиться. Обращать внимание на содержание текста и давать обратную связь о прослушанном тексте. Учитель должен быть образцом правильной и красивой речи, дополнять и расширять высказывания как содержательно, так и оформлено. В своей речи учитель должен использовать такие предложения и слова, которые понятны ребенку, и он может их запомнить. Необходимо учитывать, что понимание ребенком речи других немного отличается от того, что он сам говорит (Hallap, Padrik 2008). Пересказ помогает детям запоминать и понимать тексты одновременно, также учит детей вести диалог, в результате чего ребенок учится понимать себя (Kurik 2012).

Исходя из этого, основной задачей развития речи является воспитание звуковой культуры речи, обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, обучение связной речи, которые решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение содержания речевой работы.

1.4 Методы и приёмы развития связной речи детей

Методом обучения называют способ работы педагога и детей, обеспечивающий приобретение детьми знаний, умений и навыков (Стародубова 2006: 87).

Речь ребёнка формируется и реализуется в социальной среде и в дошкольном возрасте проходит три уровня:

- 1) Ребёнок воспринимает речь только частично (рецептивный уровень);
- 2) Ребёнок воспринимает и повторяет речь (репродуктивный уровень);
- 3) Ребёнок понимает речь, может её повторить и сам формировать высказывание (продуктивный уровень) (Kivi, Sarapuu 2005: 227).

В методике обучения родному языку условно можно выделить три группы методов:

- наглядные,
- словесные,

- практические.

Для развития связной речи применяются следующие методы: репродуктивные и продуктивные.

Репродуктивные методы включают в себя наблюдение, рассматривание картин, пересказ, чтение художественной литературы, заучивание наизусть. Это методы, при которых дети осваивают законы словосочетаний, фразеологические обороты, некоторые грамматические явления, овладевают пересказом близким к тексту, повторяют рассказ за педагогом (Алексеева, Яшина 1998: 86). В дошкольном учреждении репродуктивные методы применяются, главным образом, в словарной работе, по воспитанию звуковой культуры речи, меньше при формировании грамматических навыков и связной речи (Ушакова 2008).

Продуктивные методы обучения – это методы получения новых знаний и умений в результате творческой деятельности и направлены на появление заинтересованности в принятии информации, желания уточнить, углубить свои знания, самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы. Проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения. Учитель не сообщает знания в готовом виде, но ставит перед детьми проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения (Стародубова 2006: 88). К продуктивным методам обучения связной речи можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ, метод моделирования, различные творческие задания (Алексеева, Яшина 1998: 86).

Беседа - диалогический метод обучения, который предполагает, что задавать вопросы и отвечать, высказывать свою точку зрения могут все участники беседы. Задача учителя так построить беседу, чтобы опыт каждого ребенка стал достоянием всего коллектива (Алексеева, Яшина 1998: 271). Беседа должна сообщать что-то новое или давать некоторые новые знания, или показывать знакомое в новом аспекте. По мнению Е. Радиной ценность беседы состоит в том, что во время беседы учитель стимулирует ребенка логически мыслить, помогает осмысливать. Во время беседы ребёнок учится припоминать, сравнивать, анализировать, высказывать суждения и делать выводы. В беседе вместе с мышлением происходит развитие речи (Алексеева, Яшина 1998: 269).

В работах О.С.Ушаковой, Э.П. Коротковой, А.М. Бородич рассматривается роль рассказывания в развитии связной речи детей, где раскрываются особенности использования приёмов обучения разным видам монологической речи.

1. Совместное рассказывание. Помощь педагога заключается в напоминании фразы, подсказе забытого слова. Это помогает обеспечивать плавность рассказывания, предупреждает разрывы произведения на отдельные фразы. Преимущественно он применяется в младших группах и наиболее подходит для индивидуальной работы, а в средней группе со всеми детьми (Сохин 1976: 121).

2. Рассказывание по образцу – это краткое описание предмета или пересказ какого-либо события, который широко применяется на первоначальных этапах обучения. Образец, который предъявляется, должен быть понятен детям. Это требование относится и к содержанию, и к языку. В качестве образца для рассказывания необходимо выбирать более простые рассказы, чем для слушания, так как слушать и понимать легче, чем рассказывать (Соловьёва 1966: 73).

Как разновидность образца рассказа, часто используется частичный образец - начало или конец рассказа. Такой прием также облегчает задачу самостоятельного создания детьми текста. Его можно применять при закреплении умения рассказывать или для демонстрации детям вариантов творческого выполнения задания. Для привлечения внимания детей к последовательности и структуре рассказа необходимо проводить анализ образца рассказа. Сначала учитель сам обращает внимание детей на начало рассказа, середину и концовку, но в дальнейшем к разбору уже привлекаются дети. Данный прием помогает познакомить детей с построением разных типов монологов, а также подсказывает им план будущих рассказов (Бородич 1981: 59).

3. План рассказа вначале обучения применяется вместе с образцом, а далее становится ведущим приемом обучения. План рассказа используется во всех видах рассказывания. В плане должна отражаться последовательность основных эпизодов рассказа, в каждом из которых схематически могут быть изображены основные действующие лица, предметы. Особенность данного приёма состоит в том, что он одновременно является способом речевой деятельности. Дети учатся составлять план исходного текста, а затем, опираясь на свои умения, учатся планировать собственное высказывание. С помощью плана ребёнку легче передавать логику рассказа. Всё это помогает ребёнку переходить затем к самостоятельному рассказыванию (Ладыженская 1991: 220).

4. В коллективном составлении рассказа дети заканчивают предложения, начатые учителем или другими детьми. В процессе последовательного обсуждения плана Детям предлагается вместе с учителем отбирать наиболее интересные высказывания и

объединять их в целостный рассказ. Учитель повторяет весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы. Затем рассказ повторяют дети. Преимущество данного приёма состоит в том, что в работе активно участвуют все дети. В процессе совместной деятельности дети получают наглядное представление о том, что значит придумать рассказ. Но у данного приёма есть и недостаток: речевая деятельность дошкольников ограничена лишь составлением фраз, подбором слов, они мало упражняются в монологической речи (Бородич 1981: 61).

5. Составление рассказа по частям используется при описании сюжетных картинок, в рассказывании из коллективного опыта. В каждой подтеме составляется план, а затем 2-3 высказывания, которые в конце объединяются учителем или хорошо рассказывающим ребёнком (Алексеева, Яшина 1997: 285).

Методика обучения пересказыванию имеет как общие, так и специфические особенности в зависимости от возраста детей.

Деятельность по обучению пересказу имеет следующую структуру:

- ✓ Вводная часть. Подготовка детей к восприятию нового произведения, главным образом его идеи (показ картинки и др.).

Главные задачи этой части деятельности:

- выяснить знания детей по теме произведения;
 - обеспечить понимание слов и выражений, которые будут в тексте;
 - расширить представления детей о предмете, о котором идет речь в произведении;
 - обеспечить эмоциональный настрой детей перед слушанием произведения.
- ✓ Первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное художественное восприятие.
 - ✓ Подготовительная беседа (анализ произведения) (Ушакова, Струнина 2004).

Цели ее:

- уточнение содержания (главным образом идеи и характеристик образов, последовательности событий),

- привлечение внимания к языку (ненавязчиво подчеркнуть точные определения, сравнения, фразеологизмы),
- активная подготовка к выразительному пересказу (работа над прямой речью действующих лиц, осмысление интонаций, ударений, темпа, особенно в важных композиционных моментах).

По мнению Стародубовой (2006) эти цели решаются в единстве, при последовательном анализе текста по ходу его сюжета.

- ✓ Повторное чтение, суммирующее результаты разбора.
- ✓ Пауза для подготовки детей к ответам, для запоминания текста (несколько секунд).
- ✓ Пересказ (3—7 человек). Активное руководство учителя. Используются эмоциональные приемы (пересказ по ролям, инсценировка).
- ✓ Анализ пересказов детей (Стародубова 2006:53).

При обучении детей монологическим высказываниям необходимо использовать все многообразие методов и приемов. Репродуктивные методы используются преимущественно на начальных этапах обучения. Продуктивные применяются для формирования самостоятельного рассказывания.

ВЫВОДЫ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЧАСТИ

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в работах многих исследователей. Многие исследователи речи рассматривали развитие связной речи с разных сторон: психологической, лингвистической, психолингвистической, педагогической. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания. Постоянное совершенствование речевых навыков, развитие в дошкольном периоде творческих способностей, овладение литературным языком является необходимыми компонентами в дальнейшем. Таким образом формирование связной речи, развитие умения содержательно и логично строить высказывание являются одной из главных задач речевого развития дошкольников

Развитие связной речи имеет важное значение для формирования личности ребенка, так как именно в связной речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи. Освоение речи качественно изменяет ориентировку ребенка в окружающем мире и обеспечивает быстрое и легкое приспособление к среде. По отношению к дошкольникам рассматривается развитие двух форм речи- диалогической и монологической.

Развитие связной речи целесообразно начинать в дошкольном возрасте, так как дошкольный возраст—это период наиболее интенсивного становления и развития личности. Развиваясь, ребенок активно усваивает основы родного языка и речи, возрастает его речевая активность. Дети употребляют слова в самых разнообразных значениях, выражают свои мысли не только простыми, но и сложными предложениями: учатся сравнивать, обобщать и начинают понимать значение абстрактного, отвлеченного смысла слова.

К четырём-пяти годам речь детей становится произвольным самостоятельным процессом. Ребенку важно передать в речи содержание, чтобы его точно понял собеседник. Четвёртый-пятый год жизни - период высокой речевой активности детей, интенсивного развития всех сторон их речи. Именно в этом возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной.

Задачи и содержание по развитию связной речи включают в себя последовательную работу над смысловой стороной слова, обогащением словаря, формированием

повествовательной и описательной речи, пересказом. В возрасте четырёх-пяти лет важно развивать и умение связывать предложения разными типами, и строить высказывания разных типов-описательные и повествовательные.

Таким образом только специальное речевое воспитание подводит ребенка к овладению связной речью.

ГЛАВА 2. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

2.1. Метод ментальных карт

Речевое развитие – это целенаправленное развитие речи и коммуникации детей. Оно не должно ограничиваться только изучением языковых средств, то есть новых слов, словоформ и практическим составлением предложений. В ходе речевого развития необходимо прежде всего научить детей пользоваться языковыми средствами, используя их различные функции при наличии различных целей (общение, познавательная функция, то есть овладение знаниями, а также регулирование и планирование с помощью речи своей деятельности и деятельности других людей) (Koolieelse 2011).

Создавая мотивирующую среду, где всё направлено на то, чтобы ребёнок смог больше проявлять самостоятельности, использовал свой творческий потенциал, развивал речь современный учитель старается применять методики активного обучения через игру, творчество, экспериментирование, интегрирование занятий. Активные методы обучения обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучаемых в процессе освоения знаний. К одним из активных методов обучения относится метод ментальных карт (Kivi, Sarapuu 2005:248).

Ментальные карты («mind maps») – это разработка Тони Бьюзена, известного британского деятеля в области психологии обучения и развития интеллекта. Бьюзен провел параллель между организацией мышления посредством ментальных карт и устройством человеческого мозга (Бьюзен 2019).

Ментальная карта напоминает нейрон (клетку головного мозга) с множеством ответвлений. Бьюзен (2019) говорит о том, что мышление организовано не линейно, как текст, а имеет именно ветвящуюся структуру: каждое понятие в голове связано с другими понятиями на основе ассоциаций. Точно также на физическом уровне соединяются нейроны. Именно поэтому ментальная карта более удобна в использовании и позволяет более качественно отобразить структуру материала, отразить связи (смысловые, ассоциативные, причинно-следственные и другие) между понятиями, частями, составляющими проблемы или предметной области, которые рассматриваются (Бьюзен 2019).

Для работы с дошкольниками метод ментальных карт был адаптирован кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры специальной педагогики и предметных методик В.М. Акименко, которая предложила использовать его для развития связной речи детей. По мнению В.М. Акименко метод ментальных карт позволяет развивать как творческие, так и речевые способности детей. Использование ментальной карты позволяет осуществлять интеграцию областей: коммуникация, познание и социализация. Эта работа направлена на приобретение ребёнком интегративных качеств (любопытный, активный; овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками) (Акименко 2012).

Ментальная карта — это представление информации в рисунках и картинках, которая позволяет запоминать, систематизировать новые знания и применять эти знания с опорой на составленную карту. Суть методики ментальных карт заключается в том, что выделяется основное понятие, тема, от которого потом ответвляются задачи, идеи, отдельные мысли и шаги, представленные в виде картинок, рисунков (Бьюзен 2019).

Метод ментальных карт основывается на наглядно-образном мышлении ребенка, который является основным в дошкольном возрасте. Ментальные карты объединяют в сознании детей следующие факторы: зрительные образы, помогающие воспроизведению словарного запаса; план высказывания и желание рассказать о том, что наглядно и понятно изображено на карте (Акименко 2012). Ментальные карты играют большую роль в соотнесении звука, слова и образа. Ребенок усваивает значение слова в его связке с восприятием свойств объекта, а овладение обобщенным значением базируется на обобщении данных. Только так дошкольники овладевают значением слов в любых ситуациях (Ушакова 2008). Формирование связной речи с применением ментальных карт у детей объединяет следующие факторы: ребенок видит перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению словаря, план высказывания, отраженный в каждой ветви дерева карты, и желание сказать о том, что наглядно и понятно (Акименко 2012). Работа с ментальной картой позволяет усваивать детям новые знания и использовать эти знания для новых объектов действительности, систематизировать и обобщать информацию, развивать творческое мышление, работать как индивидуально, так и в коллективе, развивая навыки сотрудничества (Колчина 2016). Метод интеллектуальных карт даёт возможность фокусироваться на теме, проводить целенаправленную работу по формированию словаря и связной речи. С помощью ментальных карт можно решать следующие задачи:

- ✓ Развивать связную речь.
- ✓ Развивать у детей умение с помощью картинок понимать и рассказывать знакомые сказки и рассказы.
- ✓ Обогащать словарный запас и обучать детей правильному звукопроизношению.
- ✓ Развивать у детей умственную активность, сообразительность, наблюдательность, умение сравнивать, выделять существенные признаки.

В результате обозначился следующий порядок работы по развитию связной речи с применением метода ментальных карт:

- ✓ Выделение основных ключевых понятий по теме.
- ✓ Называние картинок, изображенных на карте.
- ✓ Составление предложений по каждой ветке.
- ✓ Воспроизведение рассказа или пересказ по ментальной карте.

Общие требования к составлению ментальной карты:

- ✓ Главная идея обводится в центре страницы.
- ✓ Лист располагается горизонтально.
- ✓ Для каждого ключевого момента проводятся расходящиеся от центра ответвления, используются карандаши или фломастеры разного цвета.
- ✓ Каждая мысль обводится.
- ✓ В процессе добавляются картинки и иллюстрации.

Наглядность в данном виде работы представлена максимально: в виде картинок, иллюстраций и порядка действий с ними, наблюдаемыми детьми на карте. План рассказывания обеспечивается порядком картинок, последовательно выстроенных на каждой ветке. Таким образом, наглядность и план высказывания, а также образец рассказа, данный учителем, обеспечивают составление рассказа детьми (Ткаченко 2006).

Для развития связной речи метод ментальных карт можно использовать в разных вариантах, в зависимости от сложности работы с картами и уровня развития детей.

1 вариант – дети составляют рассказ по схеме ментальной карты, составленной учителем.

Учитель проводит беседу с рассматриванием картинок. Разбираются непонятные слова для детей. Проводится словарная работа, активизация речи. Учитель задает вопросы по картинкам, дети с помощью ментальной карты отвечают на вопросы полными предложениями. Дети составляют описательные и повествовательные рассказы сначала с помощью учителя, затем самостоятельно с опорой на ментальную карту.

2 вариант - дети с помощью учителя составляют ментальную карту по заданной теме, дети составляют рассказ или описание.

Учитель обозначает тему. Проводится беседа по заданной теме. Дети рассматривают картинки, предложенные педагогом для составления ментальной карты, и отвечают на вопросы. Затем берётся большой чистый лист, расположенный горизонтально и в центре, обозначается тема в виде картинки. Дети с помощью учителя составляют карту. Затем составляют описательные рассказы по сюжетным и предметным картинкам сначала по вопросам учителя, затем самостоятельно с опорой на ментальную карту.

3 вариант- дети составляют пересказ по схеме ментальной карты, составленной учителем.

Учитель читает рассказ или сказку. Уточняется значение непонятных слов. Учитель задает вопросы по тексту, цель которых выявить уровень понимания содержания. Учитель предлагает закончить предложение, начатое учителем. Это помогает выявить, как дети запомнили содержание. Затем предлагается детям составить предложения по ключевым словам. Учитель повторно читает и предлагает детям самостоятельно пересказать текст по серии картинок.

4 вариант- дети с помощью учителя составляют ментальную карту по прочитанной сказке или рассказу.

Учитель читает рассказ или сказку. После прочтения проводится беседа, уточняется значение непонятных слов. Учитель задает вопросы по тексту, цель которых выявить уровень понимания содержания и смысл произведения. Учитель предлагает закончить предложение, начатое учителем. Это помогает выявить, как дети запомнили

содержание. Затем предлагается детям составить предложения по ключевым словам. Дети с помощью учителя составляют сказку из серии картинок, передавая сюжет и содержание.

При планировании и организации учебно-воспитательной деятельности с применением метода ментальных карт исходили из принципа, что речевое развитие – это целенаправленное развитие речи и общения ребенка, при котором ребенка прежде всего учат использовать языковые средства (новые слова, словоформы и конструкции предложений) в процессе общения, овладения знаниями, при планировании своей деятельности (Padrik, Hallap 2008). В ходе планирования деятельности с применением данного метода в разделе «Язык и речь» учитывались возрастные нормы развития связной речи детей 4-5 лет.

Ребенок 4-5 должен уметь:

- ✓ связно рассказать о событиях из собственной жизни; описать животных или заменяющие их игрушки;
- ✓ рассказать об изображенном событии на картинке или на серии картинок;
- ✓ пересказывать небольшой текст.

Свои ответы ребенок пятого года жизни строит из 2—3 и более фраз. Всё чаще его речь включает сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (Rajaleidja 2019).

В учебно-воспитательной практике применялись ментальные карты для развития связной речи следующим образом:

Составление описаний предметов и явлений по ментальной карте.

- ✓ Обозначается тема занятия (фрукты, домашние животные, цветы и.т.п)
- ✓ Дети называют слова-существительные и приклеивают картинки, которые относятся к теме.
- ✓ К каждому существительному подбираются слова-признаки.

2 вариант:

- ✓ Дети работают с уже готовой ментальной картой.
- ✓ К каждому существительному подбираются слова-признаки и слова-действия.

- ✓ Дети по составленной ментальной карте при любом варианте составляют предложения.

Выполняя данное задание, дети учатся самостоятельно описывать предмет, передавать характерные признаки, качества предмета или явлений, используют точные обозначения, эмоционально окрашенные слова и словосочетания. Дети учатся строить рассказы, опираясь на свои непосредственные восприятия (по картинке).

Составление рассказов по ментальной карте.

Дети самостоятельно, составляют рассказ по теме и одновременно моделируют его по частям:

- ✓ обозначается тема;
- ✓ дети составляют рассказ с помощью наводящих вопросов и образца-рассказа учителя.
- ✓ дети составляют ментальную карту, используя картинки и изображения;
- ✓ раскладывают картинки на ментальной карте в правильной последовательности;
- ✓ по составленной ментальной карте составляют рассказ с опорой на картинки.

Выполняя данное задание, дети самостоятельно и последовательно излагают свои мысли, становятся более активными при разговоре, формируются умения отвечать на вопросы распространено, словарь становится точен и разнообразен. Данная работа выполняется на групповых и индивидуальных занятиях по развитию связной речи

Пересказ сказок по ментальной карте.

- ✓ Детям предлагается прослушать сказку.
- ✓ Проводится беседа по содержанию произведения.
- ✓ Разбираются непонятные слова.
- ✓ Дети называют главных героев.
- ✓ Дети составляют ментальную карту, воспроизводят сюжет сказки по картинкам.
- ✓ Пересказывают сказку с помощью ментальной карты.

В ходе данной деятельности дети учатся выразительно, последовательно и без искажений пересказывать сказки.

Составляя программу с применением метода ментальных карт, исходили из того, что связная речь включает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем (М.М.Алексеева, В.И.

Яшина). Поэтому работа с ментальными картами включала в себя также и основные задачи развития речи:

- ✓ словарная работа;
- ✓ формирование грамматического строя;

В решении этих задач использовались речевые игры, упражнения, ситуации, которые оказывали комплексное воздействие на словарь, грамматику, связность речи. Проводились игры, в которых решались задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы. Это помогало детям осваивать трудные формы в словоизменении (согласование слов в роде, родительный падеж множественного числа и т.д) и способы образования слов (наименования детенышей животных, людей разных профессий, однокоренных слов) (Ушакова 2008).

Значительное место при составлении ментальных карт занимали упражнения, словесные игры, назначение которых состояло в развитии у детей внимания к слову, точность словоупотребления.

2.2. Тематический план деятельности с применением метода ментальных карт

При составлении тематического плана деятельности в разделе «Язык и речь» исходили из того, что дети умеют к 5-ти годам:

- описание 2-3 игрушек;
- описание предметной картины;
- подробный или близкий к тексту пересказ;
- описание сюжетной картины (Hallap, Padrik 2008).

Эти умения включены в программу в качестве подготовительного этапа с целью закрепления умений, полученных на предыдущем возрастном этапе, так как они являются базовыми для овладения самостоятельными продуктивными монологическими высказываниями (Ушакова 2008).

Исходя из задач обучения связной речи, которые были рассмотрены в теоретической части во второй главе «Задачи и содержание развития связной речи детей», была составлена программа по обучению связной речи детей 4-5 лет с помощью метода ментальных карт в процессе деятельности по направлению «Язык и речь» в детском

дошкольном учреждении. В работе, в качестве примера, приведён календарный план на 4 месяца в рамках учебного направления «Язык и речь» по развитию связной речи, где деятельность выстроена с точки зрения усложнения речевой деятельности детей.

Календарно-тематическое планирование в группе детей 4-5 лет представлено в таблице1. Таблица содержит следующие графы:

- ✓ тема каждой недели месяца;
- ✓ речевые компетенции, которыми должен овладеть ребенок в процессе деятельности;
- ✓ описание деятельности.

Таблица 1. Календарно-тематическое планирование в разделе «Язык и речь» в группе детей 4-5 лет

Период (месяц)	Тема недели	Речевые компетенции	Описание деятельности
Ноябрь	<i>Семья</i>	Ребенок умеет составлять описательный рассказ из 2-3 предложений по картинкам с опорой на ментальную карту. Ребёнок строит полное, логичное и последовательное описание. Умеет отвечать на вопросы по содержанию картинок. При описании ребёнок использует развёрнутые фразы.	Учитель проводит беседу по теме «Семья». Затем предлагает детям рассмотреть готовую ментальную карту по данной теме. В ходе рассмотрения карты, задает вопросы «Кто изображен на картинке?». Дети используют в речи слова по теме семья, обозначающие существительные (папа, мама, бабушка, дедушка, брат, сестра). «Как мы можем назвать общим словом, то, что изображено на карте?» Дети учатся обобщать. Затем учитель предлагает описать свою маму или папу с помощью вопросов. Дети расширяют словарный запас имен прилагательных (папа красивый, сильный, добрый, умный). Учитель предлагает детям закончить фразу «Мама красивая, а папа ?», создавая условия для активизации прилагательных. Учитель предлагает детям свой образец описания по картинке. Затем дети с опорой на ментальную карту составляют небольшой описательный рассказ о своей семье (см. приложение 1).
	<i>Профессии</i>	Ребенок умеет составлять описательный рассказ по предметной картине из 2-3 предложений, владеет структурой описательного рассказа. Замечает качества, свойства изображённых на картине предметов. Умеет отвечать на вопросы по содержанию картинок. Имеет достаточный словарный запас на данную тему.	Сначала дети рассматривают картинки, на заранее составленной ментальной карте. Учитель загадывает загадки о профессиях, цель которых научить детей выделять существенные признаки. Дети отгадывают загадки с опорой на ментальную карту. Далее учитель предлагает игру «Что человек этой профессии умеет делать?» Цель игры обогатить и активизировать глагольный словарь по теме (варит, строит, шьёт и т.д). Затем учитель дает образец рассказа, и дети с опорой на ментальную карту составляют рассказ (см. приложение).
	<i>Бытовая техника</i>	Умеет составлять описательный рассказ о пользе бытовой техники с опорой на ментальную карту. Умеет отвечать на вопросы по содержанию картинок. Имеет достаточный	Учитель вводит в тему деятельности. Создает проблемную ситуацию, где дети должны помочь Золушке попасть на бал. Это вызывает живой интерес, и дети с большой активностью участвуют в деятельности. Затем учитель загадывает загадки о бытовых приборах. Цель загадок -отработка лексического материала в словах. Дети отгадывают загадки с опорой на ментальную карту. Далее учитель предлагает соотнести бытовой прибор и предмет, цель которого отработка лексического материала во фразе, предложении. Дети проводят линии на ментальной карте цветными фломастерами, соотносят предмет с картинкой. Дети называют, что этим бытовым

		словарный запас на данную тему.	прибором можно делать. Учитель дает образец: «Утюгом гладят белье. Для того чтобы гладить белье утюгом, нужна гладильная доска». Дети выбирают картинки на ментальной карте и отвечают по образцу учителя полными предложениями. Далее дети выбирают картинку с бытовым прибором на ментальной карте и составляют рассказ о его пользе, чтобы быстрее помочь Золушке попасть на бал (предварительно учитель дает образец рассказа).
	Три медведя	Ребенок активизирует в речи слова (чашка, ложка, кровать). Ребенок выставляет сюжетные картинки в правильной последовательности и составляет пересказ по серии сюжетных картин на ментальной карте. Умеет отвечать на вопросы по содержанию сказки. Связно и последовательно излагает свои мысли. Умеет закончить предложение, начатое учителем. Умеет интонационно передать образ (медведя, медведицы, медвежонка). Умеет употреблять существительные с уменьшительно-ласкательным значением (диванчик, столик, стульчик и т.д).	Учитель показывает детям картинки с изображением предметов (стол, стул, диван, кровать, чашка и т.д). Дети должны назвать эти предметы в уменьшительно-ласкательном значении (диванчик, стульчик и т.д). Далее учитель читает адаптированный вариант сказки «Три медведя». При чтении учитель меняет тембр и силу голоса. После прочтения сказки проводится беседа по содержанию. Дети отвечают на вопросы «Кто пошел в лес? (Машенька). Что случилось в лесу с Машенькой? (Она заблудилась). Что Машенька увидела в лесу? (Дом). При ответах на вопросы также отрабатывается соответствующая интонация. Далее проводится игра-драматизация, в ходе которой дети находят соответствующие атрибуты, произносят фразы героев. Также детям предлагается игра «Подбери герою предмет», «Что неправильно». После игры дети выкладывают картинки на ментальной карте в правильной последовательности и с опорой на ментальную карту пересказывают сказку близко к тексту.
	Мои эмоции	Ребенок умеет составлять описательный рассказ по картинке. Связно и последовательно излагает свои мысли. Умеет выделять существенные признаки, качества эмоций. Ребенок умеет описывать эмоции с помощью образца описания учителя.	Учитель предлагает рассмотреть детям картинки с изображением основных эмоций (радость, грусть, злость, удивление, страх). Дети называют эмоции, изображенные на картинках. Учитель предлагает детям изобразить эмоции для того, чтобы эмоционально закрепить понятие через собственное ощущение. Учитель задает вопросы «На что мы можем злиться?» «Что нас радует?», побуждая детей отвечать полными предложениями. Учитель следит за тем, чтобы ответы детей были логично построены. Далее учитель предлагает детям игру «Кубик эмоций». Ребенок должен изобразить эмоцию и соотнести ее с картинкой. Затем учитель предлагает рассмотреть картинки на ментальной карте. Просит детей с помощью наводящих вопросов рассказать, что на них изображено. «Давайте посмотрим, что тут изображено. А что делает мальчик на этой картинке? А на что мальчик может злиться?». Дети с помощью наводящих вопросов составляют рассказ с опорой на ментальную карту.

Декабрь	<i>Волшебница а зима</i>	<p>Ребёнок умеет составлять повествовательный рассказ по картинкам. Умеет обобщать представления о зимних явлениях в природе. Умеет отвечать на вопросы по содержанию картинок.</p> <p>Владеет необходимым словарным запасом по теме. При повествовании умеет грамматически правильно строить предложения.</p>	<p>Учитель начинает деятельность с сюрпризного момента, показывает конверт, где лежат картинки. Учитель достаёт по одной картинке и просит детей соотнести изображённое на картинке с временем года. Дети соотносят картинки из конверта с временем года (снежинка, дождик, солнце и т.д.).</p> <p>Учитель предлагает игру «Снежное поле». Учитель перемешивает все картинки и просит взять картинки, которые относятся к зиме. Дети выбирают картинки с признаками зимы и выкладывают на ментальную карту. Учитель с помощью вопросов предлагает детям рассказать по каждой картинке. «Что изображено на этой картинке?», «Что делают дети?».</p> <p>Далее учитель читает короткий рассказ о зиме. Дети внимательно слушают. Затем учитель предлагает детям составить свой рассказ по картинкам на ментальной карте (учитель даёт образец рассказа).</p>
	<i>Зимовье зверей</i>	<p>Ребенок умеет передавать содержание услышанного в краткой форме на основе плана по ментальной карте.</p> <p>Умеет внимательно следить за повествованием. Умеет отвечать на вопросы, поддерживает беседу.</p> <p>Активизирует в речи слова: зимовье, рубить избу, столбы тесать, щепу драть, стены конопатить. Умеет подбирать синонимы к заданным словам.</p>	<p>Учитель показывает детям книгу со сказкой «Зимовье зверей». Обращает внимание детей на то, что это народная сказка и это сказка про животных.</p> <p>Учитель читает детям сказку, дети внимательно слушают. После прочтения дети рассматривают иллюстрации к сказке. Разбирают значения новых слов «зимовье», «щепу драл» и т.д.</p> <p>Далее учитель проводит беседу по содержанию сказки. Цель беседы выявить, как дети поняли содержание. Учитель задает вопросы, побуждая детей повторять словами из текста, отдельные словосочетания «Бык брёвна носил, столбы тесал, Кот мох носил».</p> <p>Учитель проводит игру «Как сказать по -другому?». Цель игры стимулировать детей подбирать слова-синонимы. (Волк сердитый (злой), хочет есть-(голодный).</p> <p>Затем учитель предлагает сюжетные картинки по сказке разложить на ментальной карте по порядку. С помощью вопросов помогает детям выложить картинки по порядку «С чего начинается сказка? Где жили?».</p> <p>Дети проверяют правильно ли составили сказку по картинкам.</p> <p>Учитель читает второй раз сказку и предлагает детям пересказать ее с опорой на ментальную карту.</p>
	<i>Сказочные звери</i>	<p>Ребенок умеет составлять повествовательный рассказ с помощью составленной схемы на ментальной карте. Умеет придерживаться сюжетной линии при составлении рассказа. Умеет классифицировать животных, опираясь на их существенные</p>	<p>Учитель раскладывает карточки с изображением животных. Просит детей разделить карточки на две группы (домашние и дикие). Дети выкладывают на ментальную карту, на картинку с деревенским двором, картинки домашних животных, а где картинка лес-картинки с лесными животными. Во время раскладывания учитель задает вопросы «Кто изображен на картинке? Где живет? Какое это животное». Цель этой деятельности, формировать умение классифицировать животных, опираясь на их признаки. При ответе на вопросы дети отвечают полными предложениями «Это корова. Она живет рядом с человеком. Корова-домашнее животное».</p> <p>Затем учитель предлагает детям дидактическую игру «Что напутал Дед Мороз». Учитель описывает животных с ошибками (неправильно описаны внешний вид, повадки). Цель игры: умение выделять характерные</p>

		<p>признаки. Умеет отражать свои знания в речи.</p> <p>Находит ошибки в описании животных и исправляет их.</p>	<p>признаки животных. Дети определяют ошибки в описании и исправляют их.</p> <p>Далее учитель предлагает детям совместно составить рассказ «Как сказочные звери встречали Новый год». Учитель начинает предложения, а дети заканчивают. «Как-то раз собрались звери..., Выбрали самую ...». Дети заканчивают фразу с помощью картинок, которые показывает учитель. Эти картинки по очереди выкладываются на ментальную карту, создавая сюжет рассказа.</p> <p>Когда все картинки разложены на ментальной карте, учитель предлагает детям самостоятельно рассказать с опорой на ментальную карту.</p>
	Новый год приходит к нам	<p>Ребенок умеет составлять коллективный повествовательный рассказ с помощью заданной схемы на ментальной карте.</p> <p>Умеет придерживаться сюжетной линии при составлении рассказа.</p> <p>Умеет подбирать признаки к предмету.</p>	<p>Учитель загадывает детям загадки. Дети должны найти отгадки по картинкам.</p> <p>Учитель показывает детям картинки (ёлочка, Дед Мороз, Снеговик, конфета). Дети подбирают к картинкам слова, обозначающие их признак с помощью вопросов учителя. «Ёлочка какая? - красивая, зеленая, колючая, высокая».</p> <p>Затем учитель предлагает детям совместно составить рассказ про то, как Дед Мороз искал дорогу в детский сад. Учитель начинает предложение, дети его заканчивают. «Наступила долгожданная... Выпал...».</p> <p>В ходе составления рассказа учитель показывает детям картинки с фрагментами рассказа. Далее дети выкладывают эти картинки на ментальную карту, сохраняя сюжет рассказа. Учитель предлагает детям рассказать составленный рассказ по картинкам на ментальной карте. Дети рассказывают с помощью вопросов учителя.</p>
Январь	Зимние забавы	<p>Умеет составлять рассказ по сюжетным картинкам.</p> <p>Умеет внимательно рассматривать персонажей на картинках. Отвечать на вопросы по содержанию картинки. Называет зимние развлечения. Умеет соотносить предмет и тематическую принадлежность. Правильно произносит слова.</p>	<p>Учитель читает детям стихотворения, где говорится о зимних забавах. Задает вопросы, стимулируя детей отвечать по содержанию стихотворения «Какие зимние развлечения были описаны в стихотворении?». Затем учитель предлагает рассмотреть сюжетную картину «Катаемся на санках». Задает вопросы, цель которых, формировать умение детей описывать предметы, явления, выделяя их характерные признаки «Скажите, когда это было? Почему вы думаете, что это зима?». Далее учитель предлагает детям разные картинки с зимней тематикой. Дети по своему желанию выкладывают картинки создавая свой сюжет. Далее с опорой на готовую ментальную карту создают свой рассказ. Учитель с помощью наводящих вопросов наталкивает детей на описание и повествование.</p>
	В зимнем лесу.	<p>Составление рассказа с использованием опорных картинок по ментальной карте. Умеет составлять рассказ, используя полученные ранее знания о зиме,</p>	<p>Учитель загадывает загадку о зиме. Далее учитель проводит беседу, цель которой активизировать знания детей о зиме «Вспомните, расскажите: Какая зима? Какой снег?».</p> <p>Учитель предлагает детям разрезные картинки «Зимний лес». Дети должны собрать картину. Затем учитель с помощью вопросов стимулирует описать, что изображено на получившейся картине «Что здесь нарисовано?».</p> <p>Учитель проводит игру с мячом «Подбери действие к предмету» Снег (что делает?) летит, опускается и т.д.</p>

		<p>зимующих птиц, животных. Расширяет словарь синонимов, существительных, прилагательных, глаголов по теме. Умеет практически использовать в речи предложения разных типов.</p>	<p>Ветер (что делает?) воет, дует, свистит и т.д. цель игры обогатить глагольный словарь и уметь подбирать действие к предмету.</p> <p>Далее проводит беседу о том, что можно делать зимой на прогулке «А как вы думаете, что можно делать зимой на прогулке?» «Кататься на лыжах, коньках, санках».</p> <p>Учитель предлагает детям предметные картинки с изображением животных и разложить их на металлической карте. Далее учитель предлагает отправиться на прогулку в зимний лес. Дети с помощью учителя составляют рассказ о том, каких зверей они могут встретить в зимнем лесу с опорой на ментальную карту. «Однажды в зимнем лесу мы встретили ... Шубка у зайчика..., а у лисы ...».</p>
	Снегурочка	<p>Ребенок умеет воспроизводить текст сказки по серии сюжетных картинок с опорой на ментальную карту. Умеет описывать содержание сказки по иллюстрациям. Отвечает на вопросы по содержанию сказки. Знает признаки зимы. Умеет правильно произносить слова. Умеет использовать средства интонационной выразительности.</p>	<p>Учитель начинает с сюрпризного момента. Показывает детям комочек снега. Спрашивает у детей, кого можно слепить из снега (снеговика, снежную бабу, крепость).</p> <p>Учитель предлагает детям послушать сказку про снегурочку, которую тоже слепили из снега.</p> <p>Учитель читает сказку. После прочтения проводит беседу по содержанию сказки. Цель беседы выявить, как дети поняли содержание «О ком эта сказка? Почему девочку назвали снегурочкой?». Далее учитель выставляет сюжетные картинки к сказке. Дети рассматривают иллюстрации, отвечают на вопросы учителя.</p> <p>Учитель читает сказку повторно. Затем учитель предлагает игру «Продолжи предложение». Цель игры стимулировать детей продолжить предложение словами из сказки.</p> <p>Учитель читает повторно сказку. Учитель просит детей выложить на ментальной карте сюжетные картинки в правильной последовательности по сказке и с опорой на них пересказать сказку.</p>
	Мои любимые игрушки	<p>Ребенок умеет составлять рассказ об игрушках. Умеет описывать предмет, выделяя характерные признаки. Умеет последовательно описывать части, свойства (цвет, форма, величина, качества, действия с ним. Умеет составлять загадки об игрушках, выделяя их характерные признаки, знает, как пользоваться ими в игре. Умеет отвечать на вопросы учителя.</p>	<p>Учитель показывает детям картинки с изображением игрушек и предлагает детям назвать недостающие элементы игрушек. Дети ищут недостающие элементы игрушек на картинках и называют их.</p> <p>Далее учитель предлагает игру «Как можно играть с игрушкой?». Учитель кидает мяч и называет игрушку, а дети должны назвать, как можно с этой игрушкой играть. «Как можно играть с грузовой машиной? Привозить строительный мусор». В ходе игры дети не повторяют ответы друг друга.</p> <p>Далее учитель показывает готовую ментальную карту с изображением игрушек. Дети по ментальной карте учатся составлять загадки об игрушках. Цель составления загадок, умение описывать предмет, выделяя характерные признаки. Учитель помогает в составлении загадок с помощью вопросов.</p>
	Жители	<p>Умеет пересказывать короткий текст</p>	<p>Учитель загадывает загадку о ёжике. Учитель предлагает детям рассмотреть картинку с изображением ёжика.</p>

	<i>леса</i>	с опорой на металлическую карту. Ребенок умеет отвечать на вопросы фразой из 3-4 слов, объединяет фразы в короткий рассказ из 4-5 предложений. Умеет согласовывать существительные в косвенных падежах. Выстраивает план пересказа из сюжетных картинок, придерживаясь сюжета рассказа.	<p>Дети по наводящим вопросам описывают внешний вид и повадки ежика «Зачем у ежа на спине иголки? Что ест ежик?». Далее учитель предлагает детям назвать колющие предметы, которыми можно уколоться «Если дотронешься до иголок ежа, то больно уколешься. А чем еще можно уколоться?» (Колючкой, иголкой, шипом розы, кактусом, булавкой).</p> <p>Затем учитель предлагает детям послушать рассказ «Ёж». По ходу чтения рассказа педагог выводит картинки на магнитную доску.</p> <p>После прочтения учитель проводит беседу по содержанию рассказа. Дети отвечают на вопросы полными предложениями «Где ходили ребята? (Ребята ходили по лесу) Кого они нашли? (Они нашли ежа)».</p> <p>Учитель предлагает детям дидактическую игру «Закончи предложение», цель которой, обучение детей согласовывать существительные в косвенных падежах «Дети нашли (кого?) ежа). Подошли (к кому? к ежу)».</p> <p>Учитель повторяет за детьми ответы, выделяя голосом окончания слов.</p> <p>Учитель повторно читает детям рассказ. Дети договаривают начатые фразы учителем «Ходили ребята по (лесу). Нашли под кустом (ежа)».</p> <p>Далее учитель предлагает детям разложить картинки в правильной последовательности «Что было в начале? Что было дальше». Дети выкладывают картинки на ментальную карту, в правильной последовательности.</p> <p>Учитель просит пересказать рассказ с опорой на ментальную карту. Принимают участие все дети по цепочке. В конце один ребенок повторяет рассказ целиком.</p>
Февраль	<i>Город, в котором я живу</i>	Умеет составлять рассказ о своем городе по серии картинок на ментальной карте. Умеет использовать грамматически правильно оформленные фразы. Активизирует словарь по теме «Наш город». Умеет рассматривать картинки и отвечать на вопросы учителя.	<p>Учитель читает стихотворение о городе. После прочтения учитель проводит беседу. «Скажите, как называется наш город? Что находится в нашем городе?». Дети отвечают на вопросы полными предложениями.</p> <p>Учитель предлагает детям рассмотреть картинки о городе. Дети вместе с учителем рассматривают картинки и описывают изображенное «Что изображено на этой картинке? Какие дома есть в нашем городе?» Дети активизируют в речи слова по теме «Город» (дом, улица, магазин, школа, больница, детский сад, спортхолл). Отвечают полными предложениями.</p> <p>Учитель предлагает детям игру «Что я вижу». Учитель показывает картинку, а ребенок отвечает «Я вижу маленький дом. Я вижу детскую площадку».</p> <p>Далее учитель предлагает разложить картинки на ментальной карте и составить по ним рассказ. Учитель дает образец рассказа, помогает наводящими вопросами «Город, в котором я живу называется... В моем городе есть дома, магазины...». Дети составляют рассказ по ментальной карте с опорой на картинки.</p>
	<i>Дружба крепкая...</i>	Ребенок понимает образное содержание и идею сказки «Два жадных медвежонка». Умеет осмысливать характеры и поступки персонажей сказки. Пересказывает	<p>Учитель использует сюрпризный момент (мешочек). Загадывает детям загадки. После отгадывания достает предмет-отгадку из мешочка (медведь, лиса и т.д). Просит детей назвать одним словом «Как их можно назвать одним словом?».</p> <p>Далее учитель предлагает детям послушать сказку «Два жадных медвежонка». Дети слушают сказку. После прочтения проводится беседа. Разбираются сложные словосочетания «Что такое припасы? Как понять</p>

		совместно с учителем. Умеет грамотно пользоваться словарным запасом в процессе работы над текстом. Образует множественное число существительных, соотносит существительные мужского и женского рода с прилагательными.	«жадность одолела?» Далее учитель проводит дидактическую игру «Подбери словечко». Дети передают по кругу лису, медведя и дают им описание (хитрая, рыжая и т.д). Учитель предлагает игру «Один, много». Цель игры: формирование умения образовывать множественное число существительных «Один медведь- много..., Одна лиса- много...»). Учитель говорит слово в единственном числе, дети называют слово во множественном числе. Учитель повторно читает сказку с использованием иллюстраций на ментальной карте. Далее учитель предлагает детям пересказать сказку по цепочке с опорой на ментальную карту. Учитель начинает предложения, дети по очереди их заканчивают.
	Моя родина	Умеет составлять описательный рассказ о своей кукле. Ребенок умеет соотносить предмет с описанием. Умеет сравнивать предметы между собой, называя точно их признаки. При поддержке учителя умеет пользоваться разными типами предложений. Умеет правильно использовать предлог «на» в речи.	Учитель загадывает детям загадку. После отгадывания вносит в группу куклу (Сипсик). Учитель предлагает детям описать внешний вид куклы «Какие волосы, какого цвета? Во что одета кукла?». Далее учитель вносит еще несколько кукол. Учитель рассказывает детям о кукле, а дети должны по описанию учителя угадать какая это кукла. Далее учитель предлагает игру «Закончи предложение». Учитель показывает двух кукол. Учитель начинает предложение, а ребенок должен его закончить. Цель игры: формировать умение сравнивать кукол, замечать существенную разницу во внешности. «Эта кукла большая, а эта кукла ..., У этой куклы волосы светлые, а у этой ...». Далее учитель читает детям отрывок из книги «Сипсик». Затем учитель предлагает детям вырезанных бумажных кукол, которых дети могут раскрасить по своему желанию. Учитель просит детей дать название своей кукле. Дети выкладывают своих кукол на ментальную карту. Учитель предлагает детям рассмотреть кукол на карте, найти отличия и схожесть кукол. Учитель предлагает с опорой на ментальную карту описать куклу, которая больше всего понравилась.
	Строим дом	Ребенок умеет составлять рассказ по сюжетным картинкам. Умеет внимательно рассматривать персонажей картинок. Отвечает на вопросы учителя, используя элементы объяснительной речи. Имеет достаточный словарный запас по теме. Умеет согласовывать предмет и действие предмета.	Учитель читает детям стихотворение. Задает вопросы по стихотворению «Из чего был построен дом? Из чего ещё можно построить дом?» (брёвен, кирпичей, камней). Далее учитель предлагает детям сюжетные картинки. Дети вместе с учителем рассматривают картинки. Проводит беседу по их содержанию. «Посмотрите на картинки. Кто изображен на них? Чем заняты дети на этой картинке? Что делают дети здесь?». Далее учитель предлагает игру «Кто самый внимательный». Учитель показывает детям картинки с инструментами, а ребёнок должен назвать действие с этим инструментом «Отверткой – закручивают, молотком – забивают». Учитель просит разложить сюжетные картинки на ментальной карте так, чтобы можно было составить рассказ. Дети раскладывают картинки, создавая сюжет рассказа. Далее учитель предлагает детям составить рассказ по картинкам на ментальной карте. Учитель помогает с помощью наводящих вопросов так, чтобы дети смогли составить описание и повествование.

2.3 Анализ проведенной деятельности

В ходе работы с применением метода ментальных карт нами были поставлены следующие задачи:

- ✓ Развивать связную речь.
- ✓ Развивать умение составлять описание по картинкам.
- ✓ Развивать у детей умение с помощью картинок понимать и составлять рассказы.
- ✓ Развивать умение пересказывать сказку, передавая содержание и смысл.
- ✓ Обогащать словарный запас и развивать грамматическую сторону речи.
- ✓ Развивать у детей умственную активность, сообразительность, наблюдательность, умение сравнивать, выделять существенные признаки.

Эти задачи решались, главным образом, в процессе фронтальной и подгрупповой деятельности, на которых создавались условия для высокой речевой активности детей, формировался интерес к обучающей деятельности.

С целью обогащения содержания речи так же проводились наблюдения за окружающей действительностью, рассматривание картин, беседы на заданные темы, в ходе которых создавались условия, побуждающие ребенка к связному высказыванию. Значительное место занимало чтение художественной литературы, в процессе которого обращали внимание детей на композицию произведения (как начинается, о чем рассказ или сказка, как и чем заканчивается), на его языковые особенности.

Составление описательных рассказов с применением метода ментальных карт

На начальном этапе применения метода ментальных карт для составления описаний в основном использовались составленные учителем ментальные карты. Материал был подобран на доступном для детей уровне, картинки использованные по теме деятельности на ментальной карте были понятные, красочные и вызывали живой интерес у детей.

На первой деятельности по составлению описаний по теме «Семья» дети называли и описывали членов своей семьи с опорой на ментальную карту. Часть детей смогли назвать членов своей семьи (мама, папа, брат, сестра), некоторые выходили даже за рамки ближайшего окружения семьи. Называли бабушка, дедушка, тетя, дядя. Это

указывало на то, что у детей достаточный словарный запас по данной теме. При описании членов семьи по вопросам учителя «Расскажи, какая мама, папа» дети давали такие описания «мама- добрая, хорошая, папа- сильный, большой». Было отмечено, что дети при описании давали одни и те же описания, то есть дети повторяли друг за другом. В большинстве случаев это было «Мама- добрая, папа большой» Для того, чтобы активизировать словарь прилагательных детям была предложена игра с мячом, где дети, передавая по кругу мячик называли хорошие слова о маме и папе. В ходе игры дети смогли с помощью учителя назвать такие качества нежная, ласковая, внимательная, красивая, хороший, добрый, смелый. При рассматривании картинок дети рассказывали о том, кто что делает, например «Мама моет посуду, папа ремонтирует стул, бабушка читает, дедушка разговаривает с внучкой и т.д». Описывая действия с опорой на картинки на ментальной карте, большинство детей справились и смогли правильно назвать. Только некоторым детям понадобилась помощь учителя. При составлении рассказа о семье с опорой на ментальную карту учитель предложил образец рассказа. Составить рассказ по образцу учителя смогли только четыре ребёнка.

Во время описания животного было отмечено, что детям было сложно выделять характерные признаки животных. Например: при описании животного по картинке дети в основном называли только цвет животного (Белка -коричневая, оранжевая). Другие характеристики (пушистая, быстрая) смогли дать несколько детей. Также детям было сложно называть части тела животного. Например: называли правильно при описании животного только - голова, хвост, далее называли руки, ноги, не могли назвать- тело, шерсть, лапы. Поэтому в последующей деятельности при составлении описаний и описательных рассказов особое внимание уделялось изучению предметов и их качеств.

Последующая деятельность по составлению описаний предмета, животного или явления начиналась с рассматривания картинок, учитель обращал внимание детей на характерные особенности внешнего вида (цвет, части тела, форма, материал). Дети описывали с помощью вопросов учителя. Предлагая детям вопросы «Что за предмет? Что за животное? Опиши какого цвета, формы, из чего сделан? Кто, что умеет делать?». В ходе деятельности учитель давал образец описания.

В деятельности по предметным картинкам основная часть детей научилась называть предметы, например, петух, петушок, большой красивый у него гребешок, борода,

клюв, ноги, хвост; курица, наседка, цыплята. При показе картинок обязательно обращали внимание на наиболее типичные для данного животного или предмета, действия, черты. В этом случае за каждым употребляемым словом появилось достаточно отчётливое представление об обозначаемом этим словом предмете или явлении. Это сделало связную речь детей более осознанной. При работе с тематическими группами слов добились чёткого соотнесения детьми каждого обобщающего слова с обобщающими предметами. Дети твёрдо усвоили, что к фруктам относятся яблоки, груши, бананы. В начале года дети затруднялись называть обобщающими словами отдельные предметы, но благодаря систематизированным занятиям дети овладели этой задачей. Решению этой задачи способствовали два типа противоположных вопросов по каждой тематической группе слов «Какие ты знаешь фрукты, ягоды? Каких животных? Птиц? И второй- Каким одним словом можно назвать молоток, дрель, отвёртка? А тарелки, ножи, вилки?»

При составлении описательного рассказа дети научились соотносить эмоции с картинками, называли эмоции (грусть, радость, удивление, злость) изображенные на ментальной карте. Большинство детей смогло описать выбранную им картинку с эмоцией. Во время дидактической игры «Что произошло?» больше половины детей смогли соотнести картинку с эмоцией и действием. Дети называли, например, мальчик радуется, потому что он играет с папой, мальчик плачет, потому что его обидели т.д. Во время данной деятельности, дети смогли по составленной ментальной карте использовать сложные предложения, используя союз «потому что». Так же в деятельности использовалась игра «Девочка грустная и веселая», которая включало в себя ознакомление детей со словами, близкими и противоположными по смыслу. Дети подводились к самостоятельному развернутому высказыванию в игре, им ненавязчиво подсказывалась определенная последовательность описания, необходимые средства связи.

Усвоение слов-названия частей предметов происходило в процессе совместного рассматривания предмета и выделения его характерных признаков, частей, из которых состоит предмет. Дети научились обращать внимание на существенные части целого (хобот у слона, у черепахи панцирь, длинная шея у жирафа). Длительная работа способствовала тому, что большинство детей научились проводить сравнение схожих предметов, а некоторые дети обращали внимание и на более мелкие опознавательные

признаки. Использование картинок в ментальной карте помогало обогатить и уточнить смысловое значение слов, а также активизировать речь.

При рассматривании ментальной карты дети привлекались к активным действиям по обследованию объектов. В результате такой деятельности дети познакомились с новыми словами, закрепляли знакомые слова, часть детей стали описывать явления природы, научились вычленять существенные признаки, а также научились самостоятельно использовать слова в активной речи, обозначающие качества и свойства предметов, что являлось показателем развития связной речи.

Во время беседы по предметным картинкам, дети охотно отвечали на вопросы учителя, поддерживали разговор, с интересом рассматривали картинки на ментальной карте. Было отмечено, что по вопросам учителя и с опорой на картинку дети легче справлялись с описанием, по наводящим вопросам выделяли характерные признаки.

В ходе проведённой деятельности с опорой на ментальные карты дети могли самостоятельно определять главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, устанавливать последовательность изложения выявленных признаков. Дети стали лучше ориентироваться в формах, цветах, сходствах и различиях, научились характеризовать предмет и его действие, сравнивать несколько предметов, соотносить размер, материал. Деятельность показала, что дети умеют соотносить слова с предметами, их качествами и действиями, по заранее составленной ментальной карте. При описании животных и явлений дети стали более широко использовать словарь прилагательных, уже могли назвать 3-4 прилагательных. При описании собаки, дети могли выделять такие признаки «Собака какая?»- большая, черная, лохматая, «Зима какая?» -Холодная, снежная, морозная». Этому способствовало применение различных речевых ситуаций по описанию предметов («Какая собачка?» «Какая зима?»), а также придумывание загадок о предметах. При описании называли не только внешние признаки (серая, рыжая), но и другие качества (пушистая, ласковая, ловкая). С увеличением словаря прилагательных у детей улучшилась красочность и выразительность речи.

В деятельности широко использовались различные речевые игры, которые способствовали формированию и расширению глагольного словаря детей. Например: по теме «Профессии» «Кто что делает?» (повар- варит, строитель- строит, швея- шьёт),

по теме «Зима» (снег (что делает?) летит, опускается и т.д., ветер (что делает?) воет, дует, свистит и т.д.).

При совместном составлении ментальной карты по различным темам, дети также учились соотносить предметы и их действия, выделять характерные признаки, составлять описательный рассказ. Дети подбирали соответствующие картинки по теме «Инструменты», выкладывают их к предмету, описывают с помощью вопросов: «Как называется этот предмет? Зачем нужен этот предмет? Как его можно использовать?» Например: «Это молоток, им можно забивать гвозди, он нужен строителю». Данная деятельность показала, что на начальном этапе составления ментальной карты, детям необходима была помощь учителя. В начале дети составляли ментальную карту, с помощью наводящих вопросов учителя. В ходе совместного составления ментальных карт, эта деятельность показала, что дети уже более самостоятельно умеют соотносить картинки по теме с действием или признаком предмета и составляют ментальную карту с минимальной помощью учителя.

Таким образом наглядность метода ментальных карт способствовала формированию умения описывать предмет и составлять описательный рассказ. Дети с опорой на ментальную карту более уверенно себя чувствовали при составлении описания. Проведенная работа показала, что дети, опираясь на восприятие наглядного материала, вычленяют характерные признаки предметов и явлений по ментальной карте, умеют самостоятельно описывать предмет, используют точные обозначения, эмоционально окрашенные слова и словосочетания. Дети умеют строить описательные рассказы, опираясь на свои непосредственные восприятия (по картинке) и с помощью вопросов учителя.

Составление рассказа по сюжетным картинкам

Учитывая тот факт, что у детей 4-5 лет ещё формируются навыки повествовательной речи, для этого им предлагались схемы составления совместного рассказа. Это помогало детям осознавать строение связного высказывания (начало, середина, конец).

Сначала закреплялось представление о том, что рассказ можно начинать по-разному (однажды, как-то раз, дело было летом и т. п.).

Сюжетные картинки давали большую возможность для составления предложения, потому что они динамичны. Формированию строить распространенные предложения

способствовали рассматриванию картинок. Например, при рассматривании картинки «Зимние забавы», дети отвечали на вопросы «Посмотрите внимательно, на картинку и скажите, когда это было? Почему вы думаете, что это зима?»

На начальном этапе дети испытывали трудности в составлении рассказов по сюжетным картинкам. Это было связано с тем, что у детей ещё маленький опыт в составлении повествовательных рассказов, поэтому учитель с помощью наводящих вопросов, а также уточнений и пояснений помогал в составлении рассказа. Когда сразу после рассматривания картинок давался образец рассказа, дети старались повторить за учителем, но еще часто у детей встречались ошибки в повествовании и дети часто нарушали временную последовательность событий. Дети в начале составления сюжетных рассказов лишь перечисляли отдельные действия, не могли составить связный текст «Кошка спит. Кошка играет. Кошка бежит.» Так же сложности вызывало завершение рассказа. Учитель начинал фразу, а ребенок заканчивал фразу Это...(котенок). Он...(играет). У котенка... (мячик). Он умеет...(играть). Не все дети справлялись с этой деятельностью. Половина детей не располагали достаточно большим и разнообразным запасом глагольных слов. Называли лишь самые обиходные действия: ест, спит, ходит, бежит, одевается, умывается, смотрит, слушает, гуляет, играет и т.п. Из недостатка глагольных слов большинство детей не смогли сказать, например, что лиса крадется, что волк охотится, что дождь моросит или что листья с деревьев осыпаются. Были трудности понимания пространственных отношений между предметами (высоко, низко, далеко, рядом, впереди, сзади, посередине).

Для активизации глагольной лексики применялись различные игры. Детям предлагались картинки с различным сюжетом. Например: «Кто что умеет делать?». В ходе игры дети формировали умение подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных (белочка- скачет, прыгает, грызет), «Где что можно делать?» (в лесу- собирать ягоды, грибы, гулять; в озере- плавать, купаться, ловить рыбу). В играх «Что сначала, что потом?» дети называли предшествующие и последующие события «зайчик испугался и...(убежал)». Так же учитель предлагал детям различные схемы рассказов в виде начала предложения «Пошел медведь... Там он встретил... Они стали...» При использовании этих образцов большое значение придавалось интонации. Эта деятельность помогала детям лучше осознавать начало повествования, кульминацию (если она была) и конец рассказа. Работа с наглядным материалом способствовала тому, что основная часть детей поняла как при наличии картинок

можно выстроить предложение. Дальнейшая работа, когда детям предлагалось начало предложения, а они продолжали называть слова, используя картинки, была для детей значительно легче. Результатом работы явилось то, что все дети быстро научились строить предложения с однородными членами. Уже во второй половине года некоторые дети практически безошибочно составляли рассказы по данной схеме с опорой на ментальную карту.

Удачным методом по формированию структур предложений были игры. Они побуждали практически всех детей к совместной деятельности и диалогу. Используя игровые сюжеты, у основной части детей развилось умение заканчивать предложения и строить сложные. Положительным было еще то, что дидактические игры стимулировали детскую самостоятельность построения предложений. Было отмечено, что почти у всех детей активизировались синтаксические конструкции. Упражнения, которые были направлены на формирование грамматического строя речи, также способствовали правильному построению предложений и согласованию слов. Все это оказало влияние на развитие речи, особенно были отмечены достижения у четырёх детей, которые в начале года имели много ошибок в связной речи.

С применением ментальных карт при составлении сюжетных рассказов дети постепенно стали переходить от перечислений отдельных действий к связному рассказу. Несмотря на то, что в основном дети еще использовали простые предложения, но появилась связность высказываний. Таким образом, наглядная модель высказывания в виде сюжетных картинок на ментальной карте выступала в роли плана и обеспечивала формирование связности и последовательности рассказов у детей. Дети более самостоятельно и последовательно стали излагать свои мысли, стали более активными при разговоре. Также способствовало формированию умений видеть начало и конец действий на сюжетных картинках самостоятельное составление детьми ментальной карты. Дети сначала с помощью вопросов учителя, а затем уже самостоятельно раскладывали сюжетные картинки на ментальной карте в правильной временной последовательности, передавая сюжет будущего рассказа. Тематический словарь у детей стал более точным и разнообразным, дети отвечали на вопросы распространено. Таким образом проведенная комплексная работа над составлением повествовательных рассказов с применением ментальных карт и использованием различных речевых игр способствовала формированию у детей умений составлять рассказы по сюжетным картинкам.

Применение метода ментальных карт при пересказе сказки или рассказа

В начале деятельность по пересказыванию сказок и рассказов показала, что детям было сложно удерживать логику событий. Дети часто путали последовательность событий, отступали от содержания, у большинства детей отсутствовали характерные речевые обороты. После прочтения уточняли как называется сказка, выясняли кто понравился детям и почему. Разбирались сложные для детей выражения и незнакомые слова (становиться краше, русая коса, кликать, вечерело и т.д)

При рассматривании ментальной карты, составленной по сказке, проводилось обсуждение произведения. Это помогало детям лучше понять смысл произведения и последовательность событий. Большинство детей правильно называли героев, но в тоже время детям ещё было сложно дать описание героям сказки. Большинство детей при описании героев повторяли друг за другом. Только некоторые дети смогли дать им характеристики «Михайло Потапыч-большой, грозный, Настасья Петровна-поменьше, строгая, Мишутка- маленький, бедненький, Маша- девочка, смелая, быстрая». Удачным методом по формированию умения правильно передавать интонацию и настроение героев было применение игр-драматизаций. Например, при драматизации сказки «Три медведя» дети очень хорошо смогли передать образ медведей, произносили фразы героев с соответствующей интонацией. Благодаря этому большинство детей смогли составить описание героев сказки и передать их характерные черты.

Постоянное применение игр дало хороший результат. Во время игры «Подбери герою предмет» «Что неправильно?» многие дети смогли соотнести предмет с правильной картинкой, например, большому медведю большая ложка, медведице поменьше, маленькому мишутке самую маленькую. Так же дети хорошо справились с заданием в игре «Что неправильно», дети быстро находили ошибки при выкладывании предметов.

Последующая деятельность по пересказу с опорой на ментальную карту была направлена на умение описывать внешность героя и детали, о которых упоминается в сказке. Использование дидактических игр «Найди героев сказки», «Исправь ошибку» способствовало тому, что дети находили героев сказки и соотносили со сказкой, называли характерные качества героев сказки или рассказа.

Применение ментальной карты позволило детям с опорой на наглядность отслеживать сюжет сказки или рассказа. Наводящие вопросы учителя также способствовали тому,

что дети смогли повторять целыми фразами «Жили-были дед да баба. Кто жили-были?» Детям нравилась ритмически организованная речь, они с удовольствием слушали сказку и старались повторять фразы и выражения из сказки. Также использование мини этюдов «Кто лучше покажет» способствовало тому, что дети учились передавать образ героя, его настроение, повадки. При пересказе сказки «Два жадных медвежонка» дети наиболее удачно смогли передать образ лисы, эмоциональное состояние животных (медвежат).

Во второй половине года большинство дети уже могли передавать содержание рассказа в правильной последовательности, уменьшились пробелы в пересказывании, дети стали чаще использовать речевые обороты, присущие сказке. Особый интерес у детей вызывало, когда ребенок выбирал любую картинку по сказке и составлял по ней описание той части сказки, которая изображена на картинке. Отмечалось, что многие дети чувствовали себя уверенно, более свободно. Наглядность картинок помогала им в передачи содержания и дети активно участвовали в совместном пересказе.

Работа по использованию художественной литературы способствовало формированию связной речи. Предлагая детям метод договаривания предложения из произведения или рассказа, позволил дифференцированно построить работу, после которой более двух трети детей научились использовать разные виды предложений. Положительным являлось то, что большинство пассивных детей с удовольствием начали пересказывать, а активные уже могли передавать содержание сказки без помощи учителя. Под впечатлением услышанной сказки у детей возникало желание рассказать сказку, используя при этом меткие слова и выражения: медведь тяжёлый, неповоротливый и т.д. При использовании различных речевых игр «Скажи правильно. Кто как передвигается? Кто как голос подает?», у детей расширялся опыт употребления грамматически правильных предложений.

При составлении ментальной карты по пересказу, дети самостоятельно передавали содержание и сюжет произведения, выкладывая картинки, подобранные к сказкам и рассказам на ментальной карте в правильной последовательности. Дети обогащали речь образными словами и выражениями: «поёт зима, аукает», заколдован пеленою, дремлет лес под сказку сна». Составление ментальной карты детьми по пересказу, позволяло закреплять знания детей по содержанию сказки или рассказа и способствовало более успешному пересказу, во второй половине года дети

справлялись с пересказом еще лучше. Повторение из текста слов, фраз, диалогов способствовало тому, язык художественной литературы стал более понятным и естественным для детей.

Благодаря тому, что последовательность событий рассказа или сказки запечатлена в серии картинок на ментальной карте, детям было проще передавать содержание текста, строить высказывания.

Таким образом, применение ментальных карт показало себя эффективно при составлении описательных и повествовательных рассказов, а также при пересказе, т. к. увлекало детей, превращая деятельность в игру и способствовало формированию и развитию связной речи. В возрасте 4-5 лет у детей преобладает наглядно-образное мышление и запоминание последовательности действия носит в основном произвольный характер. Наглядность ментальной карты помогала детям при составлении описательных рассказов. Благодаря использованию плана, представленного в виде картинок на ментальной карте, дети научились обращать внимание на последовательность изложения, выделять начало рассказа и его завершение. Зрительный образ, сохранявшийся у детей после прослушивания или беседы, сопровождающегося просмотром картинок по содержанию сказки, позволяло детям значительно быстрее запомнить текст и пересказать его. Ребенок, работая с ментальными картами, шёл в своем развитии от простых логических операций: сравнение, сопоставление предметов, расположение в пространстве, к умению: анализировать, классифицировать и учиться различать видовые понятия. Формирование связной речи с применением метода ментальных карт включало в себя несколько факторов: дети видят перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению словаря, план высказывания и желание сказать о том, что наглядно и понятно.

3. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1 Цель и задачи исследования

Данная исследовательская работа основана на том, чтобы показать значимость применения метода ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет. Поскольку предпосылки для навыков рассказывания и пересказа, развиваются в раннем возрасте, когда у ребенка развиваются разговорные навыки, важно направлять их, используя для этого различные возможности (Karlep 1998).

Цель исследовательской работы: исследовать влияние метода ментальных карт на развитие связной речи детей 4-5 лет в условиях детского дошкольного учреждения.

Объект исследования: дети 4-5 лет в условиях дошкольного учреждения.

Предмет исследования: диагностика связной речи детей 4-5 лет

Исследование связной речи важно, так как это позволяет сделать выводы по уровню развития связной речи ребёнка и избежать возникновения задержки речевого развития. Хорошо развитая связная речь -это основа успешного обучения в школе (Soodla et al., 2012; Umek et al., 2002).

В ходе исследовательской работы была поставлена гипотеза: при применении метода ментальных карт уровень связной речи детей экспериментальной группы выше, в сравнении детей контрольной группы, с кем данный метод не применялся.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи исследования:

1. Выявить уровень развития умения описывать предмет, составлять рассказ по сюжетным картинкам, пересказывать сказку с помощью диагностики в контрольной и экспериментальной группах в ноябре и марте.
2. Применить метод ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет в экспериментальной группе в разделе «Язык и речь».
3. Провести анализ проведенной деятельности.
4. Узнать мнение эксперта о методе ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет.
5. Сравнить полученные в ходе диагностики данные контрольной и экспериментальной групп.

6. Провести математическо-статистический анализ полученных в ходе диагностики данных.
7. Интерпретировать полученные статистические данные и описать результаты исследования.

3.2 Описание методов исследования

Для проведения исследования применялся количественный метод, цель которого получение достоверных результатов исследования. Количественное исследование ориентировано на цифры и часто использует статистический анализ (Ўпарии 2014: 56).

Статистика- это математическое манипулирование количественными данными для выявления и формулирования содержащейся в них информации. Описательные статистические данные визуализируются в графиках и таблицах результатов, что позволяет сравнивать результаты, полученные в этой работе. Результаты данной работы представлены в виде гистограмм, где каждый столбец соответствует определенному конкретному значению, а высота столбца указывает частоту его появления (Ўпарии 2014: 185).

В исследовании используется экспериментальный метод с участием экспериментальной и контрольной группы, которые формируются с помощью удобной выборки. В ходе эксперимента устанавливается гипотеза, которую пытаются проверить (Ўпарии 2014: 59). В экспериментальной группе один раз в неделю в учебной деятельности по разделу «Язык и речь» применяется метод ментальных карт. В контрольной группе дети занимаются по обычной программе «Язык и речь».

До и после применения метода ментальных карт в контрольной и экспериментальной группах проводится диагностика на выявление уровня (динамики) развития связной речи у детей 4-5 лет с помощью диагностической методики для выявления уровня владения речевыми умениями и навыками связной речи О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной (Ушакова, Струнина 2004: 107).

Данная диагностика О.С Ушаковой, Е.М. Струниной позволяет выявить уровень связной речи по следующим умениям:

- 1) умение описывать игрушку;
- 2) умение ребенком составлять короткий рассказ по сюжетным картинкам;
- 3) умение детей пересказывать знакомую сказку;

Оценка по всем заданиям давалась в количественном выражении (по баллам).

Диагностика описания игрушки

Данная диагностика позволяет выявить уровень умения составлять описание, передавать характерные признаки, качества предмета или явлений.

Материалом диагностики служит мягкая игрушка-медведь.

Инструкция: Опиши игрушку. Расскажи, «Кто это? Как он выглядит? Какого цвета? Что есть у мишки? Что с ним можно делать?»

Оценивание:

Высокий уровень - 3 балла - ребенок самостоятельно описывает игрушку, выделяет характерные признаки, качества. Это мишка; Он коричневый, у него есть голова, лапы, уши. С ним можно играть.

Средний уровень - 2 балла - описывает игрушку с помощью вопросов учителя «Кто это? Как он выглядит? Какого цвета? Что есть у мишки? Что с ним можно делать?»;

Низкий уровень - 1 балл - называет отдельные слова, не связывая их в предложение, даже при наличии помощи учителя.

Диагностика умения составлять короткий рассказ по серии сюжетных картинок

С помощью данной диагностики выявляется уровень умения составлять короткий рассказ по серии сюжетных картинок, выстраивать содержание картинок в логической последовательности.

Материалом диагностики служат сюжетные картинки.

Инструкция: Посмотри на картинки, разложи их правильно, чтобы получился рассказ. «Что было сначала, а что случилось потом?».

Оценивание:

Высокий уровень - 3 балла- ребёнком самостоятельно разложены картинки в правильной последовательности и составлен рассказ из 3-4 предложений;

Средний уровень - 2 балла- ребёнок раскладывает картинки и составляет рассказ по наводящим вопросам учителя «Расскажи, что было сначала? Что произошло потом?»;

Низкий уровень - 1 балл- ребёнок не справился с заданием, даже при наличии помощи учителя.

Диагностика умения пересказывать знакомую сказку

Данная диагностика позволяет выявить уровень умения пересказывать знакомую сказку, передавать содержание близко к тексту, сохраняя структуру сюжета.

Материал для исследования: сказка Курочка Ряба.

Инструкция: «Я тебе сейчас прочитаю сказку про курочку Рябу, а ты слушай внимательно». После прочтения сказки ребёнку предлагается её пересказать.

Оценивание:

Высокий уровень - 3 балла- ребенок пересказывает самостоятельно, передаёт содержание сказки;

Средний уровень - 2 балла- ребёнок пересказывает с подсказыванием слов взрослого «У кого жила курочка Ряба? Что снесла, курочка Ряба? Какое, яичко снесла курочка? Что делал дед? Что делала баба? Кто же разбил яйцо? Как мышка разбила яйцо?»

Низкий уровень - 1 балл- ребёнок говорит отдельные слова, не передает содержание сказки даже при наличии помощи учителя.

Данные детей, участвующих в диагностике, были закодированы для конфиденциальности. Для получения достоверных данных, в повторной диагностике использовались одинаковые условия (Харро 2004: 37).

Также в исследовании используется качественный метод для получения экспертной оценки. В исследовании используется устное интервью с экспертом, которое помогает получить более содержательные и обоснованные ответы со стороны эксперта. Сбор данных, при использовании качественного метода, может быть осуществлен посредством интервью, который предполагает изучение людей, их действий и мыслей (Laherand 2008).

Интервью является одним из основных методов получения качественных данных исследования. Данный способ сбора информации дает более обширное, всестороннее и точное описание объекта исследования. Это связано с тем, что интервью позволяет провести более открытый диалог с достоверными ответами (Ќинариш 2014: 121).

Поскольку интервью содержит открытые вопросы, а обсуждения могут отклоняться от руководства по проведению интервью, проведенный опрос записывался на диктофон.

3.3 Выборка исследования

Ќинариш говорит о том, что удобная выборка используется в экспериментальных исследованиях для получения предварительных данных (Ќинариш 2014: 142).

В выборку входят дети 4-5 лет детских садов X и Y города X (20 детей в каждой группе), которые выбираются с помощью удобной выборки, который основан на принципе легкодоступности, открытости и готовности сотрудничества исследуемых.

Все дети в исследовании были ранее знакомы исследователю, что позволило проводить исследование в более свободной обстановке. Это обеспечило лучшее сотрудничество со стороны детей и увеличило валидность исследования.

До начала исследования родителям было дано заявление, где им объяснили структуру исследования, цель работы и конфиденциальность. В выборку вошли дети, чьи родители дали согласие на участие ребенка в исследовании.

3.4 Описание процедуры исследования

Исследование проводилось в период с октября 2019 - март 2020 год, в котором участвовало 40 детей от 4 до 5 лет двух детских садов. От всех родителей тестируемых детей было взято письменное согласие. При желании родителей, результаты диагностики их ребенка были им предоставлены.

В исследовании дети были поделены на две равные группы по двадцать детей. С одной из групп в течение 4 месяцев (с ноября по февраль) проводились занятия по развитию связной речи с использованием метода ментальных карт- это экспериментальная группа, вторая группа детей занималась по традиционным методам обучения- это контрольная группа.

Исследование состояло из трёх этапов: первым этапом было - начальная диагностика развития связной речи детей в контрольной и экспериментальной группах детей 4-5 лет, второй этап - проведение занятий (в течение 4 месяцев) по развитию связной речи с использованием метода ментальных карт и анализ проведенной деятельности в экспериментальной группе, третий этап - повторная диагностика развития связной речи детей и выявление динамики развития связной речи в контрольной и экспериментальной группах детей 4-5 лет.

Диагностика развития связной речи детей 4-5 лет проводилась индивидуально с каждым ребенком (беседа не превышала 15 минут) в удобной и привычной для него обстановке – в кабинете логопеда или в группе. Исследование каждого ребёнка фиксировались на бумаге. Параллельно действиям ребенка делались пометки в листе протокола. После диагностики данные были внесены и обработаны с помощью программы MS Excel 2016. Полученные данные анализировались с помощью программы по обработке данных MS Excel и IBM SPSS (Statistics Subscription Base Edition) Statistics 20.

3.5 Математическо-статистический анализ данных

Полученные в ходе диагностики данные переводились в числа, которые отражают свойства (Ќunapuu2014: 159). Результаты сравнения анализировались с помощью критерия U-Манна-Уитни и критерия знаковых рангов Вилкоксона.

Критерий U-Манна-Уитни - это статистический критерий, который используют для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Этот критерий позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками (Сидоренко 2000: 49).

Эмпирическое значение критерия U-Манна-Уитни- показывает, насколько совпадают два ряда значений измеренного признака. Чем меньше эти совпадения, тем более различны два ряда (Наследов 2007: 174- 175).

С помощью рангового критерия Вилкоксона (Т-критерий) оцениваются различия для выборок, в которых отдельные варианты связаны попарно некоторыми общими условиями. Данный критерий применяют для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых (Наследов 2007:136).

Критерий Вилкоксона (Т-критерий) показывает нам, что модули индивидуальных сдвигов, полученных, как разность значений показателя, после воздействия и до воздействия, ранжируются (исключая нулевые сдвиги); затем по сумме рангов выявляется направление типичного сдвига, после чего $T_{эсп}$ определяется, как сумма рангов нетипичных сдвигов и сопоставляется с табличным значением $T_{кр}$, определяемым по количеству ненулевых сдвигов и выбранной значимости. Чем выше интенсивность сдвигов в типичном направлении, тем меньше сдвигов нетипичных и, следовательно, меньше $T_{эсп}$; при $T_{эсп} \leq T_{кр}$ экспериментальная гипотеза считается подтвержденной (Стариченко 2004:49).

3.6 Мнение эксперта

В связи с тем, что практическая работа с применением метода ментальных карт проводилась в разделе «Язык и речь» и связана с развитием связной речи, возникла идея узнать мнение эксперта, в данном случае логопеда, о методе ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет до начала применения метода. Так же в дальнейшем логопед был приглашен на деятельность с применением метода ментальных карт, чтобы дать оценку эффективности применения метода в деятельности. Ценность оценки и обратной связи в данном случае была важна так, как логопед имеет большой практический опыт в своей работе, более 13 лет, непосредственно работает в данном детском саду, знает хорошо уровень развития речи детей данной группы. Эксперт был ознакомлен с темой бакалаврской работы и методом ментальных карт. Для получения экспертной оценки было проведено интервью, в ходе которого были заданы следующие вопросы:

1. *Как по вашему мнению, проблема развития связной речи является актуальной в дошкольном возрасте?*

//...Сформированная связная речь - важнейшее условие успешности обучения ребенка в школе, поэтому формирование связной речи является основной задачей в дошкольный период. Проблема развития связной речи является актуальной в дошкольном возрасте, поскольку формирование речи находится в центре внимания разных специалистов: психологов, лингвистов, психолингвистов, педагогов. Связная речь требует от говорящего умения чётко, связно, последовательно излагать свои мысли и, безусловно, является целенаправленным процессом в дошкольном возрасте... //

2. *Как вы считаете, возраст 4- 5 лет является наиболее сензитивным для формирования умения описывать предметы, составлять рассказы, пересказывать сказки?*

//... Предлагаемая тема бакалаврской работы рассматривает важную проблему сегодняшнего времени, это – развитие связной речи детей 4-5 лет, так как именно в этом возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной, поэтому важно в этот период вызвать активность речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: составление описательных рассказов о предметах и явлениях природы, пересказ литературных произведений, составление рассказов по картине. В связи с развитием самостоятельной практической деятельности в этот возрастной период у ребёнка возникает потребность в формулировании собственного замысла и рассуждений...//.

//.... В возрасте четырех лет у детей происходит усложнение фразовой речи, а к пяти годам постепенно переходит от отдельных высказываний к более логичному и достаточно полному изложению...//.

3. *Как по вашему мнению, после просмотра деятельности, метод ментальных карт является эффективным для развития связной речи?*

//.... Важно отметить, что метод ментальных карт не требует необходимости в дополнительной мотивации детей, так как ментальные карты можно отнести к одному из активных современных методов обучения, который обеспечивает разнообразие мыслительной, практической и речевой деятельности в процессе освоения знаний. Метод ментальных карт основывается на наглядно-образном мышлении ребенка, который является основным в дошкольном возрасте. Зрительный образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания или беседы, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет ребенку значительно быстрее запомнить текст, и пересказать его. Новизна наглядного материала, его разнообразие заметно повышают интерес детей к занятиям. Метод ментальных карт показал себя очень эффективным для детей в среднем возрасте, так как на всех этапах работы предусматривалась опора на наглядность и моделирование, что способствовало активности детей, хорошей восприимчивости, собранности, развитию связной речи, словаря, грамматического строя речи... //.

4. *Почему бы вы рекомендовали активно применять метод металлических карт для формирования связной речи детей?*

//... Организованная таким образом работа способствует тому, что дети умеют описывать предметы, сравнивать, пересказывать сказки, составлять описательные рассказы...//

//...Работа по карте помогает развитию у ребенка коммуникативных свойств, умению слушать педагога, товарища по группе, формирует желание быть активным, проявлять инициативу и вместе с тем уважение к другим...//

//.... В результате применения ментальных карт ребенок развивается: он не только учится усваивать информацию, описывать, пересказывать, но и самостоятельно с ней работать. Постоянное использование методики позволит в дальнейшем сделать связную речь более совершенной...//

//... Результаты диагностики подтверждают положительную динамику речевого развития детей, из этого следует, что выбранный метод может быть использован педагогами постоянно в учебной-воспитательной деятельности.... //

3.7 Анализ мнения эксперта

Для проведения обоснованности и результативности применения метода ментальных карт для развития связной речи было проведено устное интервью с экспертом. Экспертом был логопед детского сада.

Целью проведения экспертной оценки было узнать мнение эксперта об обоснованности применения метода ментальных карт и результативности этого метода для развития связной речи детей. Так как метод, который применяется для развития связной речи детей 4-5 лет относится к активным методам, то также было важно получить мнение эксперта об эффективности данного метода в работе с детьми 4-5 лет после просмотренной деятельности.

Эксперт подтвердил актуальность проблемы исследования, так как по мнению эксперта сформированная связная речь- важнейшее условие успешности детей в школе.

Эксперт отметил, что в возрасте детей 4-5 лет, который рассматривается в работе, происходит становление монологической речи и переход от ситуативной к контекстной. Таким образом, у детей в этом возрасте начинается активное формирование связной речи. Эксперт также подтвердил обоснованность применения метода ментальных карт для развития связной речи, так как, по его мнению, на всех этапах работы предусматривалась опора на наглядность и моделирование, что способствовало активности детей, хорошей восприимчивости, собранности, развитию связной речи, словаря, грамматического строя речи. Эксперт указал, что ментальная карта интегрирует в себя развитие словаря, становление грамматического строя, что открывает большие возможности для развития связной речи.

Также эксперт подтвердил, что организованная деятельность с применением метода ментальных карт способствует тому, что дети развивают навыки по описанию предметов, умению сравнивать, пересказыванию сказки, составлению описательных рассказов.

В ходе проведенного интервью и полученных ответов можно сделать вывод о том, что метод ментальных карт можно успешно использовать для развития связной речи детей в дошкольном возрасте.

3.8 Анализ данных полученных в ходе диагностики

В теоретической части работы были подробно рассмотрены особенности развития связной речи детей 4-5 лет. Исходя из этого, была выбрана диагностика, которая позволяет выявить умение описывать предмет, составлять предложения по сюжетным картинкам, составлять пересказ знакомой сказки. Описание процедуры диагностики можно увидеть в приложении 3.

Полученные результаты диагностики исследования, анализируются на основе статистического анализа, используя среднеарифметическое значение (Laherand 2008).

Средние показатели результатов диагностики по всем трем показателям в ноябре и марте (умение составлять предложения, описание предмета, пересказ сказки) представлены в рисунке 1.

Графические результаты диагностики по трем показателям на ноябрь месяц показывают, что разница средних показателей между экспериментальной и

контрольной группами незначительная. Начальный средний балл по умению составлять предложения оказался приблизительно одинаковым: контрольная группа 2,00, экспериментальная группа 1,90. Умение описывать предмет тоже показало небольшую разницу между средними показателями: контрольная группа 1,95, экспериментальная группа 2,05. Средняя оценка умения пересказывать сказку в контрольной группе на 0,10 ниже, чем в экспериментальной группе, что также показывает незначительную разницу. Из этого можно сделать вывод, что средний балл данных умений на начало года и в контрольной, и в экспериментальной группах был практически одинаковый (см. Рисунок 1).

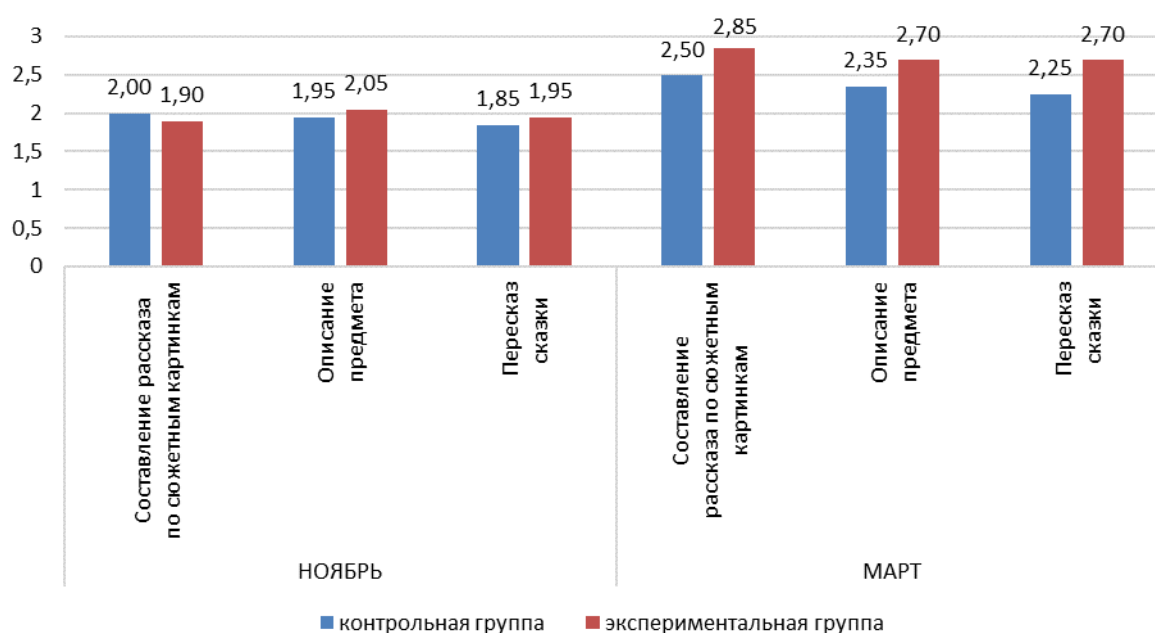


Рисунок 1. Средние баллы диагностики двух групп в ноябре-марте.

При сравнении средних показателей в марте по этим же умениям, прослеживается динамика роста этих показателей в обеих группах. Средний балл составления рассказа в контрольной группе составляет 2,50, а в экспериментальной 2,85, что на 0,35 больше. Так же увеличились средние баллы по составлению описания. В контрольной группе 2,35, а экспериментальной группе 2,70. В экспериментальной группе этот показатель на 0,35 выше. Средний балл умения пересказывать сказку в контрольной группе составляет 2,25, в экспериментальной группе средний балл 2,70, что на 0,35 больше, чем в контрольной группе. Исходя из средних данных, полученных в ходе диагностики, указанных в рисунке 1, видно, что в начале исследования умение составлять рассказ, описание и пересказ, находятся на одном уровне и разница в

средних баллах не большая. В марте средний балл по этим же умениям вырос в обеих группах, но более значимый рост наблюдается в экспериментальной группе. Так же увеличилась и разница между средними баллами (0.35) в контрольной и экспериментальной группах (см. Рисунок 1).

В возрасте 4-5 лет происходит интенсивное развитие всех сторон речи, что также влияет на развитие связной речи. У детей в этом возрасте происходит постепенное формирование монологической речи, формируются элементарные формы монологической речи: описание, рассказ и пересказ (Hallap, Padrik 2008).



Рисунок 2. Составление рассказа по сюжетным картинкам.

По результатам диагностики, направленной на выявление уровня умения составлять предложение, было выявлено, что в ноябре в контрольной группе показали высокий уровень составления предложений пять детей (25%), 10 детей (50%) имеют средний уровень и пять детей (25%) имеют низкий уровень умения составлять предложение (см.Рисунок 2).

В экспериментальной группе в ноябре высокий уровень составления предложений показали четыре ребенка (20%), средний уровень выявлен у 10 детей (50%) и низкий уровень у шести детей (30%) (см.Рисунок 2).

Данные диагностики в экспериментальной и контрольной группах на ноябрь месяц показывают, что в двух группах наибольшее количество детей, 10 детей (50%) имеют средний уровень умения составлять предложения. Дети смогли самостоятельно выложить картинки в правильной последовательности, передавая сюжетную линию, но для составления рассказа детям нужна была помощь учителя (см.Рисунок 2).

Результаты диагностики показывают, что в возрасте 4-5 лет дети могут составить рассказ по сюжетной картинке, с помощью наводящих вопросов учителя. Согласно исследованию (Teiter 2010), связность рассказов детей пятилетнего возраста все еще находится в стадии развития.

Результаты диагностики, проведённой в марте, показывают, что в контрольной группе 10 детей (50%) имеют высокий уровень составления рассказа по сюжетным картинкам и 10 детей (50%) имеют средний уровень. Детей, которые имеют низкий уровень составления рассказа не было выявлено (см.Рисунок 2).

Результаты диагностики экспериментальной группы показали, что у 17 детей (85%) выявлен высокий уровень составления рассказа по сюжетным картинкам, а три ребёнка (15%) имеют средний уровень (см. Рисунок 2).

Результаты диагностики по умению составлять рассказ в двух группах показывают динамику. И в контрольной и экспериментальной группах улучшились показатели умения составлять рассказ. По рисунку 2 видно, что в марте в двух группах не выявлено детей с низким уровнем. В экспериментальной группе количество детей, имеющих высокий уровень, увеличилось на 35%, по сравнению с контрольной группой. Это говорит о том, что навыки составления рассказа по сюжетным картинкам в экспериментальной группе улучшились.

Результаты диагностики позволяют говорить о том, что применение метода ментальных карт в экспериментальной группе положительно влияет на развитие умения составлять рассказ по сюжетным картинкам. Дети экспериментальной группы самостоятельно составляют рассказ, последовательно передают сюжетную линию.

В возрасте четырех-пяти лет у детей происходит усложнение фразовой речи, предложения включают в себя 5-6 слов, дети в речи используют предлоги, союзы, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. Ребенок к пяти годам постепенно переходит от отдельных высказываний к более логичному и достаточно

полному изложению (Цейтлин 2000). Карлеп (1998) также выделяет, что в возрасте 4-5 лет с увеличением объёма словаря, у детей развивается умение составлять рассказы.

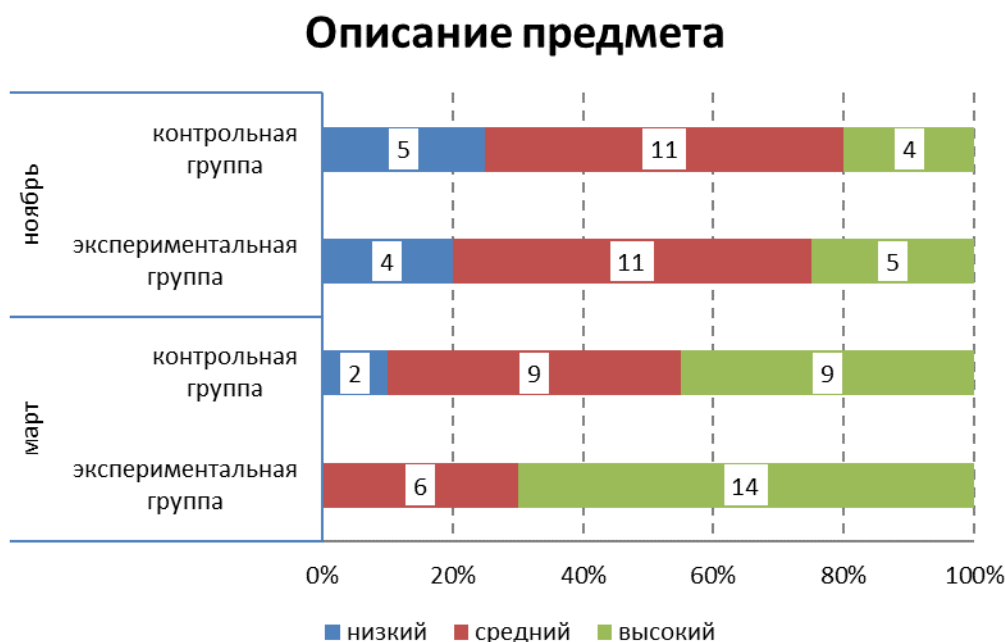


Рисунок 3. Описание предмета.

Результаты диагностики по умению составлять описание показывают, что в ноябре в контрольной группе у четырёх детей (20%) выявлен высокий уровень, 11 детей (55%) имеют средний уровень и низкий уровень выявлен у пяти детей (25%). Результаты диагностики контрольной группы показывают, что большинство детей имеют средний уровень умения описывать предмет, то есть дети смогли описать предмет с помощью наводящих вопросов учителя (см. Рисунок 3).

По результатам диагностики на выявление умения описывать предмет в ноябре в экспериментальной группе высокий уровень описания предмета был выявлен у пяти детей (25%), средний уровень выявлен у 11 детей (55%) и низкий уровень выявлен у четырёх детей (20%). В экспериментальной группе также наибольшее количество детей имеют средний уровень умения описывать предмет (см. Рисунок 3).

Результаты диагностики показывают, что средний уровень умения описывать предмет в двух группах одинаковый 11 детей (55%). Из чего можно сделать вывод, что на начальном этапе исследования при составлении описания детям 4-5 лет была необходима помощь учителя. Детям было сложно самостоятельно выделять признаки и

качества предмета, только при помощи наводящих вопросов учителя, дети смогли описать предмет.

Результаты диагностики контрольной группы, проведенной в марте, показали, что у девяти детей (45%) выявлен высокий уровень описания предмета, средний уровень также показали девяти детей (45%) и низкий уровень был выявлен у двух детей (10%) (см. Рисунок 3).

В экспериментальной группе результаты диагностики в марте показывают, что высокий уровень умения описывать предмет выявлен у 14 детей (70%), средний уровень выявлен у шести детей (30%). Дети с низким уровнем описания предмета в марте в экспериментальной группе не выявлено, что указывает на то, что все дети смогли описать предмет (см. Рисунок 3).

Сравнивая результаты двух групп мы видим, что результаты диагностики изменились в двух группах. В контрольной группе увеличилось число детей имеющих высокий уровень девять (45%), что показывает динамику в развитии умения описывать предмет. Однако данные диагностики экспериментальной группы показывают, что в экспериментальной группе более заметная динамика. Высокий уровень выявлен у 14 детей (70%) в экспериментальной группе, что на 25% выше чем, в контрольной группе (см. Рисунок 3).

Таким образом можно сделать вывод, что применение метода ментальных карт положительно влияет на развитие умения описывать предмет. Дети могут самостоятельно описывать предмет, умеют выделять характерные признаки и качества. При описании предмета используют более точные обозначения, могут составить рассказ из 2-3 предложений по описанию предмета. Формирование связной речи с применением ментальных карт у детей объединяет следующие факторы: ребенок видит перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению словаря, план высказывания, отраженный в каждой ветви дерева карты, и желание сказать о том, что наглядно и понятно (Акименко 2012).

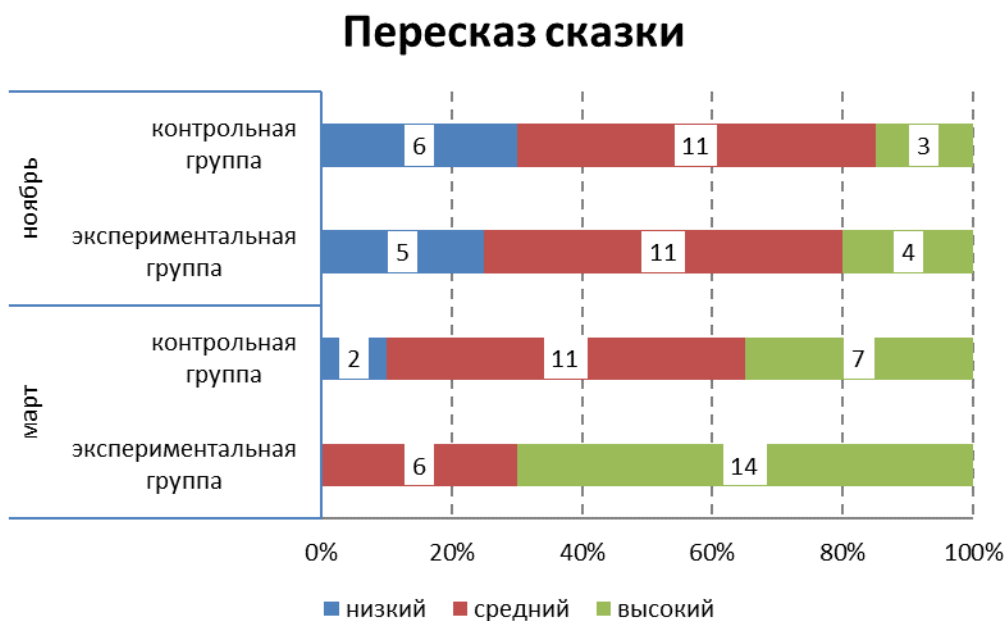


Рисунок 4. Умение пересказывать сказку

Результаты диагностики по пересказу сказки показывают, что в ноябре у детей контрольной группы высокий уровень выявлен у трех детей (15 %), средний уровень показали 11 детей (55%), низкий уровень выявлен у шести детей (30%). Результаты диагностики по пересказу показывают, что большинство детей контрольной группы имеют средний уровень умения пересказывать сказку. При пересказе сказки дети смогли пересказать с подсказыванием слов учителя (см.Рисунок 4).

В экспериментальной группе в ноябре высокий уровень умения пересказывать сказку показали четыре ребёнка (20%), средний уровень был выявлен у 11 детей (55%), низкий уровень показали пять детей (25%). Данные диагностики в экспериментальной группе выявили, что у большинства детей группы (55%), средний уровень умения пересказывать сказку (см.Рисунок 4).

Результаты диагностики двух групп показывают, что в группах в ноябре у большинства детей (55%), был выявлен средний уровень умения пересказывать сказку. Из чего можно сделать вывод, что при пересказе сказки детям нужна была помощь учителя. Дети смогли пересказать сказку только с помощью наводящих слов учителя.

Проведенная в марте диагностика в контрольной группе показала, что высокий уровень пересказа показали семь детей (35%), средний уровень выявлен у 11 детей (55%) и низкий уровень у трёх детей (10%) (см.Рисунок 4).

В экспериментальной группе в марте высокий уровень пересказа показали 14 детей (70%), шесть детей (30%) показали средний уровень пересказа сказки (см.Рисунок 4).

Сравнивая результаты двух групп можно отметить, что по сравнению с ноябрем в обеих группах видна динамика. В контрольной группе увеличилось количество детей с высоким уровнем на 20 %, однако количество детей (55 %) со средним уровнем осталось таким же. В экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем увеличилось на 50%, что указывает на то, что дети в экспериментальной группе могут самостоятельно пересказывать сказку. Сравнивая результаты двух групп в марте, видно, что высокий уровень умения пересказывать сказку в экспериментальной группе на 35% выше, чем в контрольной группе. Из этого следует, что дети экспериментальной группы лучше владеют пересказом, могут самостоятельно передать содержание сказки.

3.7 Сравнительный анализ умений детей 4-5 лет в контрольной и экспериментальной группах.

Одной из задач данного исследования было сравнить уровень умения составлять рассказ по сюжетной картинке, описывать предмет, пересказывать сказку между двумя выборками – детьми 4-5 лет в контрольной и экспериментальной группах. По результатам диагностики по этим умениям был проведен тест U-критерия Манна-Уитни. Также результаты диагностики оценивались с помощью рангового критерия Вилкоксона (Т-критерий). Критерием установления статистической значимости является уровень $p < 0,05$. Он показывает, что с вероятностью 95% можно утверждать, что представленные связи являются неслучайными (Uus 2007).

В ходе исследования был проведен статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни, который показал, что в ноябре не выявлено статистически значимые различия между детьми контрольной и экспериментальной групп по трём умениям (умение составлять рассказ по сюжетной картинке, составлять описание предмета, пересказывать сказку). Это указывает на то, что уровень этих умений в двух группах одинаковый.

Сравнение двух групп в марте с помощью U-критерия Манна-Уитни показывает, что указанные числа выявляют наличие значимых различий в двух групп. У детей из

контрольной группы по умению составлять рассказ средний ранг = 17,00, а у детей экспериментальной группы = 24,00, по умению составлять описание средний ранг в контрольной группе = 17,70, в экспериментальной средний ранг = 23,30, по умению пересказывать сказку у детей контрольной группы средний ранг = 16,70, у детей экспериментальной группы средний ранг = 24,30 (см. Приложение 6).

Проведённый сравнительный анализ с помощью критерия знаковых рангов Вилкосона в двух группах показал, что в обеих группах произошли статистически значимые сдвиги с ноября по март и в контрольной, и экспериментальной группах (см. Приложение 7). Однако проведенный статистический анализ критерия U-критерия Манна-Уитни показал, что в экспериментальной группе эти статистические сдвиги более значимые.

Исходя из анализа полученных результатов выявлено, что действительно уровень умения составлять рассказ, описывать картинку, пересказывать сказку у детей экспериментальной группы достоверно выше, чем у детей из контрольной группы.

Показатели среднестатистического анализа указывают на то, что уровень развития связной речи детей выше в экспериментальной группе, чем у детей контрольной группы.

ВЫВОДЫ ПО ЧАСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование было направлено на выявление и сравнение уровня связной речи детей 4-5 лет в контрольной и экспериментальной группах с применением метода ментальных карт. При помощи диагностики был выявлен уровень связной речи детей 4-5 лет в контрольной и экспериментальной группах до и после применения метода ментальных карт. Для сравнения полученных в ходе диагностики данных был проведен математически-статистический анализ.

Данные по диагностике на начало исследования выявили, что в обеих группах и контрольной 50% и экспериментальной 50% преобладало количество детей со средним уровнем умения по составлению короткого рассказа. Это указывало на то, что в основном дети могли составить короткий рассказ с помощью наводящих вопросов учителя. Им было сложно самостоятельно выстроить сюжет, часто нарушали логику смысловых звеньев. М.М. Алексеева, В.И. Яшина говорят о том, рассказы детей 4-5 лет

копируют образец взрослого, не всегда логичны, предложения внутри связаны часто лишь формально (словами ещё, потом) (Алексеева, Яшина 1998: 252). Тульviste указывает на то, что ребенок 4 лет составляет рассказы, в которых еще отсутствует прочная структура или эта структура очень простая. Причиной этого является отсутствие умения ставить себя на позицию слушателя (Tulviste 2008). В свою очередь Халлап и Трауманн указывают на то, что нарративные навыки растут с ребенком, становясь более последовательными и однородными говорят о том, что дети 4-5 летнего возраста активно вступают в разговор, участвуют в коллективной беседе, могут пересказывать сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам (Hallap & Traumann 2011).

По результатам диагностики во второй части исследования на выявление умения составлять короткий рассказ по сюжетным картинкам мы установили, что динамика наблюдается и в контрольной, и экспериментальной группах. В контрольной группе увеличилось количество детей с высоким уровнем умения составлять короткий рассказ по сюжетной картинке на 25%. Однако результаты диагностики экспериментальной группы показывают, что в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем увеличилось на 65%, что указывает на то, что большинство детей в группе могут самостоятельно составить короткий рассказ по сюжетным картинкам, соблюдают последовательность событий. При составлении сюжетного рассказа дети умеют передавать цепочку событий, они на практике осваивают построение рассказа, в простейшей форме могут передать завязку, развитие действия и его развязку. Значительное развитие в рассказывании можно наблюдать с четвертого года жизни, который продолжается в школьном возрасте (Karlep 1998; Kirsipuu, Soodla & Pajusalu 2012; Флуд 2008). Карлеп также выделяет, что с увеличением объёма словаря у детей развивается умение составлять рассказы.

Пятый год у детей активный период создания слова, что означает, что они умеют выводить новые слова по аналогии (Стародубова 2006: 53, Karlep 1998: 45). Согласно (Hallap и Padrik) Халлап и Падрик к пяти годам дети могут рассказать слушателю о событиях и явлениях. Ожидается, что 5-летний ребенок умеет составлять рассказы из 3-5 предложений. Развивающийся в соответствии с возрастом 5-летний ребенок уже составляет структурированные рассказы, где есть введение, начало события, следствие и реакция (Hallap, Padrik 2009). Одним из важных аспектов рассказывания является их связность (Leinonen, Letts & Smith, 2000). М.М. Алексеева, В.И. Яшина говорят о том,

рассказы детей копируют образец взрослого, не всегда логичны, предложения внутри связаны часто лишь формально (словами ещё, потом) (Алексеева, Яшина 1998: 252).

По результатам диагностики на начало исследования по умению составлять описание, которая выявляет умение составлять описание игрушки, передавая характерные признаки и черты описываемого предмета было выявлено, что в контрольной и экспериментальной группах большинство детей имели средний уровень умения составлять описание (контрольная группа 55%, экспериментальная группа 55%). Это указывало на то, что дети могли составить описание игрушки по наводящим вопросам учителя. Детям было сложно самостоятельно выделять существенные признаки, качества, придерживаться определённой последовательности при их описании. По мнению Карлеп это связано с тем, что дети 4-5 лет не умеют рассматривать то, о чем говорят, и выделять характерные части и детали, из которых складывается общая картина, не умеют вычленять существенные признаки (Karlep 1998).

Данные диагностики во второй части исследования показали динамику развития уровня умения составлять описание в обеих группах. В контрольной группе выросло количество детей с высоким уровнем умения составлять описание на 25%, в экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем увеличилось на 45 %. Данная динамика указывает на то, что большинство детей смогли самостоятельно составить описание игрушки, называли объект, выделяли характерные признаки (цвет, части), передавали его особенности. К 4-5 годам у ребенка возрастает мыслительная и речевая активность, совершенствуются речевые навыки, в связи с этим несколько расширяется объем связных высказываний, увеличивается самостоятельность в построении сообщений. Все это дает возможность готовить детей к составлению небольших связных описательных рассказов (Hallap, Padrik 2008). Карлеп говорит о том, что у детей пяти лет возрастает познавательная роль речи. В этом возрасте у детей формируются навыки самостоятельного описания картины, предмета, явления, которые будут развиваться и совершенствоваться в течении дошкольного периода (Karlep 1998).

Л.С. Выготский (1997), А.Р. Лурия (2002) указывают на то, что построение достаточно полных и логических высказываний у детей возможно, при становлении регулирующей, планирующей функций речи, достаточного объёма активного словарного запаса и сформированного грамматического строя речи.

По результатам диагностики умения пересказывать знакомую сказку, направленной на выявление умения правильно и последовательно пересказать знакомую сказку, передавая содержание близко к тексту, в контрольной и экспериментальной группах на начало исследования показало, что большинство детей 55% в обеих группах имели средний уровень умения пересказывать знакомую сказку. Это указывало на то, что дети смогли пересказать сказку по наводящим вопросам учителя. Детям было сложно передавать последовательность событий и содержание. Как отмечает Врейманн, детям 4 - 5 лет еще сложно качественно пересказывать, поскольку способность адекватно передать содержание связного высказывания развивается у них позже, чем его понимание. Но в тоже время дети умеют полноценно осмысливать содержание текста, отвечать на все вопросы по содержанию произведения (Vreimann 2016).

Данные результатов диагностики во второй части исследования показали, что в контрольной группе увеличилось количество детей с высоким уровнем умения пересказывать сказку на 20%, а в экспериментальной группе увеличилось на 50%. Это указывает на то, что большинство детей экспериментальной группы умеют пересказывать знакомую сказку самостоятельно, передают сюжет близко к тексту, сохраняют логику и последовательность содержания.

Надо учитывать, что дети пятого года жизни только начинают накапливать опыт восприятия текста для последующего его воспроизведения, поэтому на качестве их пересказа непосредственно отражается степень осмысления и эмоционально-эстетического освоения литературного материала, его содержания и формы. Такие условия выполнения задания требуют от ребенка несколько усложненной мыслительно-речевой деятельности, в связи с чем процесс овладения художественным материалом проходит интенсивнее. Таким образом, упражняясь в пересказе знакомых сказок и рассказов, ребенок накапливает первоначальный опыт воспроизведения литературных текстов. В дальнейшем детям становится доступен пересказ произведений, впервые прочитанных на занятии (Стародубова 2006:111). Ребёнку 4-5 лет важно передать в речи содержание, чтобы его точно понял собеседник. Выделяется особая речевая деятельность в виде составления рассказов и сказок. Такая речевая деятельность имеет свои мотивы и цели и развивается только в процессе специально организованного обучения, где взрослый предъявляет к речи ребёнка определённые требования (самостоятельно и выразительно передать содержание, отвечать на

вопросы и пр.) и учит ребёнка, как их следует выполнять. Речь превращается в умственную интеллектуальную деятельность (Урунтаева 2001: 98).

Из результатов диагностик следует, что уровень умения составлять короткий рассказ по сюжетным картинкам, уровень умения описывать предмет, уровень умения пересказывать короткую сказку у экспериментальной группы оказались выше, чем у контрольной группы. Это показывает, что деятельность с применением метода ментальных карт способствовала развитию навыков связной речи детей, таких как рассказ, описание, пересказ.

Между экспериментальной и контрольной группами по результатам диагностики умения составлять рассказ по сюжетным картинкам, умения составлять описание, умения пересказывать знакомую сказку был проведен сравнительный анализ с помощью критерия U-критерий Манна-Уитни, который выявил статистические значимые различия по всем трём умениям. Статистический анализ с помощью критерия знаковых рангов Вилкоксона показал, что в контрольной и экспериментальной группах произошли значимые сдвиги с ноября по март. Однако по результатам анализа с помощью критерия U-критерий Манна-Уитни, на основе средних рангов выявлено, что действительно уровень умения составлять короткий рассказ по серии сюжетных картин, уровень умения составлять описание, уровень пересказывать знакомую сказку достоверно выше у детей в экспериментальной группе, чем у детей контрольной группы.

Таким образом, дети экспериментальной группы имеют более высокий уровень развития связной речи, в сравнении детей контрольной группы. Это говорит о том, что применение метода ментальных карт способствует формированию и развитию таких навыков связной речи как описание, составление рассказа, пересказ сказки. Формирование связной речи с применением ментальных карт у детей объединяет следующие факторы: ребёнок видит перед собой зрительные образы, которые помогают воспроизводить словарь, опираться на план высказывания и у ребёнка возникает желание сказать о том, что наглядно и понятно. Ментальные карты помогают структурировать информацию, которую ребёнку необходимо усвоить. Метод ментальных карт помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия-слово, предложение, текст, научиться работать с ними. По ментальным картам ребёнку легче запомнить лексику, формировать и обогащать словарь, придумывать

предложения и рассказы и тем самым обобщать и закреплять тему недели. Наглядность ментальной карты вызывает у ребенка желание высказаться. Все эти факторы, которые включает в себя работа с ментальной картой, показала свою эффективность для развития связной речи детей 4-5 лет.

Гипотеза, которая была выдвинута в рамках эмпирического исследования о том, при применении метода ментальных карт уровень связной речи детей экспериментальной группы выше в сравнении детей контрольной группы, с кем данный метод не применялся, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольный возраст - это уникальный возраст, в котором закладываются основные навыки по развитию связной речи. Главной задачей речевого развития является развитие связной речи, которая имеет большое значение для формирования личности ребёнка, его социализации и во многом является залогом успешного обучения в школе. На сегодняшний день есть немало различных программ, методик, методов, направленных на формирование связной речи детей.

Бакалаврская работа посвящена исследованию эффективности применения метода ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет в условиях детского дошкольного учреждения через эксперимент и сравнить полученные данные с контрольной группой.

В данной работе был проведен обзор научных, психологических, педагогических и методических источников по развитию связной речи детей дошкольного возраста.

В теоретической части работы на основе научной и методической литературы были рассмотрены такие понятия как «связная речь», изучены особенности развития связной речи детей четырёх-пяти лет, задачи и содержание по развитию связной речи, а также методы и приёмы. При изучении понятия «связная речь» отметили, что изучение проблемы развития связной речи находится в центре внимания разных специалистов: психологов, лингвистов, психолингвистов, педагогов. Это связано с тем, что связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамотностью. Также мы сделали вывод, исходя из особенностей развития связной речи детей, для успешного развития связной речи, педагоги должны знать и понимать сущность развития связной речи детей, возрастные особенности детей четырёх-пяти лет.

В практической части работы был подробно рассмотрен метод ментальных карт и составлен календарно-тематический план с применением метода в разделе «Язык и речь» по развитию навыков связной речи.

В эмпирической части исследования описаны цель исследования, объект и предмет исследования, задачи, выставлена гипотеза, методы исследования и выборка.

С целью выявления уровня связной речи детей 4-5 лет в исследовании была проведена диагностика, которая позволила выявить уровень умения составлять описание, уровень

умения составлять короткий рассказ по сюжетной картинке, уровень умения пересказывать знакомую сказку.

С помощью средне–статистического анализа было установлено, что результаты диагностик по умению составлять описание игрушки, составлять короткий рассказ по серии сюжетных картинок, пересказывать знакомую сказку значительно улучшились у детей экспериментальной группы. Далее с помощью критерия U-критерий Манна-Уитни и критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия по всем трём умениям в экспериментальной группе, что подтверждало эффективность применения метода ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы, что метод ментальных карт эффективно влияет на развитие связной речи детей. Цели и задачи, поставленные в начале исследования, были достигнуты. Выдвинутая гипотеза в бакалаврской работе доказана.

Составленная работа с применением метода ментальных карт является методической разработкой и может быть использована в практической деятельности учителями детского сада, кто заинтересован в развитии связной речи детей дошкольного возраста с помощью метода ментальных карт.

RESÜMEE

Bakalaureusetöö on kirjutatud Tartu Ülikooli Narva Kolledži üliõpilase Natalja Lukatsevitš poolt. Töö juhendajaks oli Nelly Randver. Töö on kirjutatud vene keeles teemal „Mentaalsete kaartide kasutamise meetod 4-5 aastaste laste sidus kõne arendamisel”.

Töö maht on 97 lehekülge. Töös on kasutatud 76 kirjandusallikat.

Bakalaureusetöö eesmärk on uurida mentaalsete kaartide meetodi kasutamise tõhusust koolieelses lasteasutuses 4-5-aastaste laste sidusa kõne arendamisel eksperimendi abil ja võrrelda saadud andmeid kontrollrühmaga.

Bakalaureusetöö koosneb sissejuhatausest, teoreetilisest ja praktilisest osast, kokkuvõttest, resümeeist, kasutatud kirjanduse loetelust ja lisadest.

Töö teoreetilises osas käsitletakse laste sidusa kõne kujunemise põhialuseid, 4-5-aastaste laste sidusa kõne arengu eripärasid, 4-5-aastaste laste sidusa kõne arengu ülesandeid ja sisu, sidusa kõne arendamise meetodeid ja tehnikaid. Kokkuvõttes tehakse järeldused teoreetilise materjali põhjal.

Tööle püstitatud hüpotees oli järgmine: mentaalsete kaartide meetodi kasutamisel on eksperimentaalse rühma 4-5-aastaste laste sidusa kõne tase kõrgem, võrreldes kontrollrühma 4-5-aastaste lastega, kus seda meetodit ei kasutatud.

Uurimuse tulemused näitasid, et mentaalsete kaartide meetod mõjub tõhusalt laste sidusa kõne arengule.

Uurimistöös kasutatud mentaalsite kaartide meetod koolieelsete lasteasutuste õpetajatele, kes on huvitatud laste sidusa kõne arendamisest.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акименко – Акименко В. М.* Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников // Начальная школа плюс до и после, 2012. № 7.
2. *Алексеева – Алексеева М.М., Яшина В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 1997.
3. *Ахутина – Ахутина Т.В.* Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989
4. *Батура – Батура И. Н.* Развитие речи и обучение грамоте детей дошкольного возраста. М., 2012.
5. *Бородич – Бородич А. М.* Методика развития речи детей. М., 1981.
6. *Бьюзен – Бьюзен Т., Бьюзен Б.* Супермышление. Минск: Попурри, 2019.
7. *Воробьева – Воробьева В. К* Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. АСТ., 2009.
8. *Выготский – Выготский Л. С.* Память и её развитие в детском возрасте // Хрестоматия по общей психологии. М., 1986.
9. *Выготский – Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
10. *Галигузова – Галигузова Л.Н.* Дошкольная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. Юрайт, 2007.
11. *Гальперин – Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1985.
12. *Гербова – Гербова В. В.* Развитие речи в детском саду. М., 2005.
13. *Глухов – Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., Аркти, 2002.
14. *Гризик – Гризик Т. И., Тимошук Л. Е.* Развитие речи детей 4-5 лет. М., 2005.
15. *Ерастов – Ерастов Н. А.* Процессы мышления в речевой деятельности. М., 1971.
16. *Колчина – Колчина Н.И.* Развитие речи дошкольника. М., 2016

17. *Ладыженская – Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1991.
18. *Лебедева – Лебедева И. Н.* Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 2. С. 88 – 98.
19. *Леонтьев – Леонтьев А.А.* Признаки связности и целостности текста. Лингвистика текста. М., 1979.
20. *Лямина – Лямина Г. М.* Особенности развития речи детей дошкольного возраста. М. 2000.
21. *Наследов – Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2007.
22. *Пиаже – Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка. М. 2008
23. *Рубинштейн – Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.
24. *Саво – Саво И. Л.* Обучение дошкольников рассказыванию по картине как одно из направлений по формированию связной речи // Дошкольная педагогика. 2009. № 6. С. 14 – 17.
25. *Сидоренко – Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 2000.
26. *Соловьёва – Соловьёва О. И.* Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. М., 1966.
27. *Сохин – Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду. М., 1988.
28. *Стариченко – Стариченко Б. Е.* Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера. Екатеринбург, 2004.
29. *Стародубова – Стародубова Н. А.* Теория и методика развития речи дошкольников. Учебное пособие. М., 2006.
30. *Тихеева – Тихеева Е. И.* Развитие речи детей. М., 1981.
31. *Ткаченко – Ткаченко Т.А.* Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет. Ювента., 2006.

32. *Ткаченко – Ткаченко Т.А.* Программа Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет. М., 2008.
33. *Урунтаева – Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология. М., 2001.
34. *Ушакова – Ушакова О.С.* Развитие речи дошкольников. М., 2001.
35. *Ушакова – Ушакова О. С.* Теория и практика развития речи дошкольника. М., 2008.
36. *Ушакова – Ушакова О. С.* Развитие речи детей 5-7 лет. М., 2012.
37. *Ушакова – Ушакова О. С., Струнина Е. М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2004.
38. *Фрумкина– Фрумкина Р.М.* Психолингвистика: Учебник для студентов ВУЗов – М.: Академия, 2003.
39. *Цейнтлин – Цейнтлин С.Н.* Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. М., 2000.
40. *Шадрина, Фомина – Шадрина Л. Г., Фомина Е. П.* Развитие связной речи детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. 2012. № 3. С. 36 – 47.
41. *Эльконин – Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1989.
42. *Browne – Browne A.* Developing Language and Literacy 3–8. London: Paul Chapman Publishing, 2001.
43. *Hallap – Hallap M., Padrik M.* Lapse kõne arendamine. Tartu, 2008.
44. *Hallap – Hallap M. & Traumann J.* Teksiloomes õpetamine viie- ja kuueaastastele eakohase kõnearendusega lastele. Eripedagoogika, 36, lk 22-28, 2011.
45. *Harro – Harro M.* Laste ja noorukite kehalise aktiivsuse ning kehalise võimekuse mõõtmise käsiraamat. Tartu 2004.
46. *Karlep – Karlep K.* Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: TÜ Kirjastus, 1998.
47. *Karlep – Karlep K.* Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2003

48. *Karlep* – **Karlep K.** Sidusteksti loome ja mõistmine. L. Jago (Toim), Kõnearendus. Emakeele abiõpe II (lk 225-306). Tartu: TÜ Kirjastus, 2003.
49. *Kikas* – **Kikas E., Häidkind P.** Koolivalmidus ning 1. klassi õpilase arengu jälgimise pilootuuringu II osa analüüs. 2003. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=3886>, Проверено 6. aprill 2020.
50. *Kirsipuu* – **Kirsipuu H., Soodla P., & Pajusalu R.** Referentsiaalsed noomenifraasid laste narratiivides. Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat, 8, lk 91-107, 2010.
51. *Kivi* – **Kivi L., Sarapuu H.** Keel ja kõne // Laps ja lasteaed. Tartu, 2005. Lk. 227 – 258.
52. *KLRÕ.* Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008. RT I 2008, 23, 152. [Электронный документ]. URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv> Проверено: 10.04.2020.
53. *Kurik* – **Kurik K.** Lasteaiaõpetajate arvamused lasteraamatute kasutamisest laste kooliks ettevalmistamisel. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, 2012.
54. *Laane* – **Laane K.** Katse uurida 6–8- aastaste laste keelelist arengut. Magistritöö. Tallinn Pedagoogika Ülikool, kasvatustea, 2004.
55. *Laherand* – **Laherand M.** Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk, 2008.
56. *Leiwo* – **Leiwo M.** Lapse keeleline areng. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. 1993.
57. *Leinonen* – **Leinonen E., Letts C. Smith B. R.** Narratives and storytelling. Children's Pragmatic Communication Difficulties, 92-124. London; Philadelphia: Whurr, 2003.
58. *Mäesaar* – **Mäesaar K.** Narratiivi loome oskused 5-6-aastastel lastel. Teadusmagistritöö. Tartu Ülikool, 2010.
59. *Nugin* – **Nugin K.** 3–6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-R testi alusel. Doktoritöö. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste teaduskond, eelkoolipedagoogika õppetool, 2007.
60. *Padrik* – **Padrik M., Hallap M.** Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine // Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tatu, 2008. Lk. 276 – 301.
61. *Parke* – **Parke T.** Talking and listening. Looking at Early Years Education and Care. Toim Durry, R., Miller, L. & Campbell, R. London: David Fulton Publishers, 2000.

62. *Puidet* – **Puidet T.** 4–5-aastaste laste sidusa kõne arendamine muinasjuttude järgi. Bakalaureusetöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste teaduskond, 2006.
63. *Puidet* – **Puidet T.** (2008). Sidusa kõne areng. *Haridus*, 1, 2, lk 21-23.
64. *Pärn* – **Pärn M.** Jutuvestmisoskus ei tule iseenesest, seda on vaja arendada. Jutuvestja II. Koost Päär, P. Tõravere: Tõravere Kirjastus, 2001.
65. *Rajaleidja* – **Rajaleidja.** Lapse kõne areng- 4-5 aastane laps. Voldik. 2019 [Электронный документ]. URL: http://rajaleidja.innove.ee/wp-content/uploads/2019/12/K%C3%B5ne-arengu-voldik-I_A4_veebi.pdf Проверено: 19.04.2020.
66. *Raide* – **Raide V.** 3-4 aastaste laste kõnetesti ülessanete eristusvõime hindamine. Magistritöö. Tartu Ülikool. 2019.
67. *Ziegler*– **Ziegler F., Mitchell P. ja Currie G.** How Does Narrative Cue Children’s Perspective Taking? *Developmental Psychology*, Vol. 41 (1), 115–123, 2005.
68. *Smith* – **Smith P. K., Cowie H., & Blades M.** Keeleline areng. Laste arengu mõistmine (Neljas väljaanne) (lk 340-377). Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008.
69. *Soodla* – **Soodla P., Kikas E., Pajusalu R., Adamka A., & Parm S.** Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, 6, lk 277-296, 2012.
70. *Stadler* – **Stadler M. A., & Ward G. C.** Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Educational Journal*, 33, 2, lk 73-80, 2005.
71. *Teiter* – **Teiter T.** 5-6-aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, 2010.
72. *Traumann* – **Traumann J.** Viie- ja kuueaastaste eakohase arenguga laste tekstiloome: jutustus isikliku kogemuse põhjal ja ümberjutustus. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, 2006.
73. *Tulviste* – **Tulviste T.** Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. E. Kikas (koost). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2008.

74. *Umek* – **Umek L. M., Kranjc S., & Fekonja U.** Developmental Levels of the Child's Storytelling. Annual Meeting of the European Early Childhood Educational Research Association. Cyprus, Lefkosia, 2002.
75. *Uus* – Uus M. Kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed meetodid. 2007 [Электронный документ]. URL: <https://docplayer.net/35000786-Kvantitatiivsed-ja-kvalitatiivsed-meetodid.html> Проверено 05.05.2020
76. *Õunapuu, L.* Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool. 2014.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Согласие на проведение исследования

Здравствуйте!

Я, Наталья Лукацевич, являюсь студенткой Нарвского колледжа Тартуского университета отделения детской дошкольной педагогики. В рамках написания бакалаврской работы «Применение метода ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 лет» осуществляется диагностика детей 4-5 лет. Целью работы - выявить и сравнить уровень развития навыков связной речи: умения описывать предмет, составлять рассказ по сюжетным картинкам, пересказ сказки. Результаты полученных данных в ходе исследования будут использованы только в обобщенном виде. Респондентам гарантируется анонимность и неприкосновенность данных, которые будут предоставлены в исследовании.

При желании получить результаты диагностики вашего ребенка или же при возникновении вопросов со мной можно связаться по e-майл: nlukatsevits@gmail.com

Спасибо за сотрудничество,

Наталья Лукацевич

Согласие на проведение исследовательской части.

1. Директор:

2. Родители:

Приложение 1. *Диагностика описания игрушки*

Данная диагностика позволяет выявить уровень умения составлять описание, передавать характерные признаки, качества предмета или явлений.

Материалом диагностики служит мягкая игрушка-медведь.

Инструкция: Опиши игрушку. Расскажи, «Кто это? Как он выглядит? Какого цвета? Что есть у мишки? Что с ним можно делать?»

Оценивание:

Высокий уровень- 3 балла- ребенок самостоятельно описывает игрушку, выделяет характерные признаки, качества. Это мишка; Он коричневый, у него есть голова, лапы, уши. С ним можно играть.

Средний уровень - 2 балла- описывает игрушку с помощью вопросов учителя «Кто это? Как он выглядит? Какого цвета? Что есть у мишки? Что с ним можно делать?»;

Низкий уровень - 1 балл- называет отдельные слова, не связывая их в предложение, даже при наличии помощи учителя.



Приложение 2. *Диагностика умения составлять короткий рассказ по серии сюжетных картинок*

С помощью данной диагностики выявляется уровень умения составлять короткий рассказ по серии сюжетных картинок, выстраивать содержание картинок в логической последовательности.

Материалом диагностики служат сюжетные картинки.

Инструкция: Посмотри на картинки, разложи их правильно, чтобы получился рассказ.
«Что было сначала, а что случилось потом?».

Оценивание:

Высокий уровень - 3 балла- ребёнком самостоятельно разложены картинки в правильной последовательности и составлен рассказ из 3-4 предложений;

Средний уровень - 2 балла- ребёнок раскладывает картинки и составляет рассказ по наводящим вопросам учителя «Расскажи, что было сначала? Что произошло потом?»;

Низкий уровень - 1 балл- ребёнок не справился с заданием, даже при наличии помощи учителя.



Приложение 3. *Диагностика умения пересказывать знакомую сказку*

Данная диагностика позволяет выявить уровень умения пересказывать знакомую сказку, передавать содержание близко к тексту, сохраняя структуру сюжета.

Материал для исследования: сказка курочка Ряба.

Инструкция: «Я тебе сейчас прочитаю сказку про курочку Рябу, а ты слушай внимательно». После прочтения сказки ребёнку предлагается её пересказать.

Оценивание:

Высокий уровень - 3 балла- ребенок пересказывает самостоятельно, передаёт содержание сказки;

Средний уровень - 2 балла- ребёнок пересказывает с подсказыванием слов взрослого «У кого жила курочка Ряба? Что снесла, курочка Ряба? Какое, яичко снесла курочка? Что делал дед? Что делала баба? Кто же разбил яйцо? Как мышка разбила яйцо?»

Низкий уровень - 1 балл- ребёнок говорит отдельные слова, не передает содержание сказки даже при наличии помощи учителя.

Текст сказки

Жили-были дед да баба. И была у них Курочка Ряба.

Снесла курочка яичко, да не простое – золотое.

Дед бил – не разбил.

Баба била – не разбила.

А мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось.

Плачет дед, плачет баба и говорит им Курочка Ряба: – Не плачь, дед, не плачь, баба: снесу вам новое яичко не золотое, а простое!

Приложение 5. Сводные таблицы данных диагностики

Контрольная группа-Ноябрь

Ребенок	Составление предложений (баллы)	Описание предмета (баллы)	Пересказ сказки
L1	3	3	3
L2	1	2	1
L3	2	1	2
L4	3	3	3
L5	2	2	1
L6	2	2	2
L7	2	2	2
L8	2	2	2
L9	2	2	2
L10	2	2	2
L11	3	3	3
L12	2	2	2
L13	2	2	2
L14	1	2	2
L15	3	3	2
L16	1	1	1
L17	3	2	2
L18	1	1	1
L19	1	1	1
L20	2	1	1

Контрольная группа- Март

Ребенок	Составление предложений (баллы)	Описание предмета (баллы)	Пересказ сказки
L1	3	3	3
L2	2	2	2
L3	2	2	2
L4	3	2	3
L5	2	2	2
L6	3	3	3
L7	3	3	2
L8	3	3	3
L9	3	3	2
L10	3	3	2
L11	3	3	3
L12	2	2	2
L13	2	2	2

L14	2	2	2
L15	3	3	3
L16	2	2	2
L17	3	3	3
L18	2	1	1
L19	2	1	1
L20	2	2	2

Экспериментальная группа -Ноябрь

Ребенок	Составление предложений (баллы)	Описание предмета (баллы)	Пересказ сказки
LA	2	2	2
LB	3	3	3
LC	1	2	2
LD	3	2	2
LI	2	3	3
LF	1	1	1
LJ	2	2	2
LK	2	2	2
LL	2	2	2
LM	1	2	1
LN	2	2	2
LQ	3	3	3
LU	2	2	2
LP	2	2	2
LS	1	1	1
LT	1	1	1
LV	3	3	3
LW	2	3	2
LX	2	2	2
LY	1	1	1

Экспериментальная группа- Март

Ребенок	Составление предложений (баллы)	Описание предмета (баллы)	Пересказ сказки
LA	3	3	3
LB	3	3	3
LC	2	2	2
LD	3	3	3
LI	3	3	3
LF	3	3	3
LJ	3	3	3
LK	3	3	3
LL	3	3	3
LM	3	2	2
LN	3	2	2
LQ	3	3	3
LU	3	3	3
LP	3	3	3
LS	2	2	2
LT	2	2	2
LV	3	3	3
LW	3	3	3
LX	3	3	3
Ly	3	2	2

Приложение 6. Критерий U-Манна-Уитни (сравнение двух групп ноябрь- март)

Статистические критерии ^a			
	Составление предложений (ноябрь)	Описание предмета (ноябрь)	Пересказ сказки (ноябрь)
U Манна-Уитни	185,000	184,500	184,500
W Вилкоксона	395,000	394,500	394,500
Z	-,442	-,465	-,466
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,659	,642	,641
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	,698 ^b	,678 ^b	,678 ^b
a. Группирующая переменная: группа			
b. Не скорректировано на наличие связей.			

Статистические критерии ^{a,b}			
	Составление предложений (март) - Составление предложений (ноябрь)	Описание предмета (март) - Описание предмета (ноябрь)	Пересказ сказки (март) - Пересказ сказки (ноябрь)
Z	-3,162 ^c	-2,530 ^c	-2,828 ^c
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,002	,011	,005
a. группа = контрольная группа			
b. Критерий знаковых рангов Вилкоксона			
c. На основе отрицательных рангов.			

Приложение 7. Критерий знаковых рангов Вилкоксона (сравнение ноябрь- март по группам)

Статистические критерии ^{a,b}			
	Составление предложений (март) - Составление предложений (ноябрь)	Описание предмета (март) - Описание предмета (ноябрь)	Пересказ сказки (март) - Пересказ сказки (ноябрь)
Z	-3,162 ^c	-2,530 ^c	-2,828 ^c
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,002	,011	,005
a. группа = контрольная группа			
b. Критерий знаковых рангов Вилкоксона			
c. На основе отрицательных рангов.			

Статистические критерии ^{a,b}			
	Составление предложений (март) - Составление предложений (ноябрь)	Описание предмета (март) - Описание предмета (ноябрь)	Пересказ сказки (март) - Пересказ сказки (ноябрь)
Z	-3,755 ^c	-3,357 ^c	-3,638 ^c
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000	,001	,000
a. группа = экспериментальная группа			
b. Критерий знаковых рангов Вилкоксона			
c. На основе отрицательных рангов.			

Приложение 8. Ментальные карты



Ментальная карта «Семья»



Ментальная карта «Три медведя»



Ментальная карта «Эмоции»



Ментальная карта «Профессии»

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Natalja Lukatsevitš,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose «Применение метода ментальных карт для развития связной речи детей 4-5 летнего возраста», mille juhendaja on Nelly Randver, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Natalja Lukatsevitš

20.05.2020